

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação



Dissertação de Mestrado

**Educação do Campo e o Letramento dos Professores: Na busca por uma
educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino
Municipal de Pelotas**

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

PELOTAS, 2015

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

**Educação do Campo e o Letramento dos Professores: Na busca por uma
educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino
Municipal de Pelotas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pelotas, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo

PELOTAS, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586e Silva, Andréa Wahlbrink Padilha da

Educação do campo e o letramento dos professores : na busca por uma educação como prática da liberdade - estudo de caso na rede de ensino municipal de Pelotas / Andréa Wahlbrink Padilha da Silva ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2015.

108 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Letramento dos professores. 2. Educação do campo. 3. Educação como prática da liberdade. 4. Visão social de mundo. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Banca examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a. Gilseane Caetano Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof. Dr. Marcos Gehrke

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Dedicatória

Aos educadores e educadoras populares, do campo e da cidade,
Que resistem e lutam na construção do homem e da mulher nova;

Aos meus pais, Elbio e Neusa,
Os quais me ensinaram, sobretudo, a olhar para o mundo com solidariedade;

À minha irmã, Laura,
Com quem divido a alegria e a ousadia de descobrir e reinventar o mundo;

E ao meu companheiro, Lucas,
Com quem aprendo a amar e a buscar as coisas simples da vida.

Agradecimentos

À minha família, em especial meus pais, que me ensinaram a viver com esperança de construir um mundo melhor. E, da forma mais generosa, me ensinaram a ter coragem de voar.

Ao meu companheiro, Lucas, por superar comigo tantos desafios. Por acreditar que eu poderia chegar até aqui. Sem seu infinito apoio, amor e companheirismo, os dias seriam mais difíceis.

À minha irmã, Laura, e meu cunhado, Guilherme, que nesses últimos tempos dividiram comigo todos os intensos sentimentos da escrita deste trabalho.

À minha amiga orientadora, Conceição Paludo, responsável por dar sentido à minha vida acadêmica e, sobretudo, com toda a sua rigorosidade e amorosidade, mostrou-me o quanto o mundo necessita de pessoas radicais como ela. Obrigada pela generosidade intelectual, por me mostrar que precisamos ser inquietos com o mundo e de termos responsabilidade com a transformação da realidade.

Aos companheiros do grupo de pesquisa MovSE, com quem tenho o prazer de conviver desde 2009, obrigada pela oportunidade de aprendizagem e a experiênciade vivenciar uma outra relação de formação humana.

Às minhas queridas companheiras, Juliane e Vanessa, com quem aprendo sobre tantas coisas; com as quais compreendi o profundo significado da palavra solidariedade. Com as quais divido a ousadia e a alegria de construir um mundo verdadeiramente humano. Obrigada por todos os momentos.

Aos queridos companheiros, Magda, Paulo, Valdirene e Fernando, por todos os momentos de inúmeros diálogos e aprendizagem ao lado de vocês e por encontrar em vocês a oportunidade de caminharmos de mãos dadas.

Aos caros colegas do grupo de orientação, Dynara, Leonardo, Fransciele, Jessica, Veronica, companheiros de muitas inquietações, reflexões e alegrias.

A todo o grupo do Observatório da Educação do Campo, por ter compartilhado tamanhas reflexões e ações na construção da educação dos filhos dos trabalhadores do campo. Em especial, a oportunidade de ter encontrado a Helenice nesse processo.

A todos os sujeitos da escola Wilson Müller, por esses últimos quatro anos de aprendizagem junto a esse grupo aguerrido, que ainda muito trabalhará para a construção de uma educação de qualidade.

Às minhas queridas Lílian e Raquel, pela maravilhosa oportunidade de juntas descobrirmos os limites e as possibilidades de uma Educação do Campo que resiste e luta por dias melhores.

Às minhas companheiras de luta, de movimento estudantil, Valquíria, Eliane, Danielli, Natália, que juntas descobrimos o compromisso e o brilho nos olhos por uma educação e um mundo mais justo.

À família que me escolheu, Helena, Carmen Maria e Flora (*in memoriam*), com quem tenho o prazer de viver sentimentos profundos, de amizade e carinho, em uma relação que transcende os vínculos sanguíneos.

Aos professores da Faculdade de Educação - UFPel, pela satisfação de ter tido a oportunidade de participar das formações desta instituição.

Aos professores Luis Fernando Minasi, Gomercindo Ghiggi, Gilceane Porto, Marcos Gehrke, pela colaboração no rigor científico no desenvolvimento dessa dissertação, o meu muito obrigado.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Silva Silveira pela oportunidade de realizar esse trabalho, abrindo suas portas e acreditando na sua relevância.

A CAPES que possibilitou com que recebesse a bolsa a fim de que pudesse me dedicar de forma exclusiva às reflexões realizadas nessa dissertação.

*A injustiça avança hoje a passo firme
Os tiranos fazem planos para dez mil anos
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
Isto é apenas o meu começo*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos*

*Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem, pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido lute!
O que sabe ao que se chegou que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã*

Bertold Brecht (1898-1956)

Resumo

Nesta dissertação, foi desenvolvido um estudo sobre o fenômeno do letramento, tendo como foco o letramento dos professores alfabetizadores. O objetivo dessa pesquisa foi contribuir para pensar/refletir os processos de letramento que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se analisar os limites e possibilidades da utilização do letramento em seu sentido forte/radical, no desenvolvimento das práticas letradas, no cotidiano de uma escola do campo. Esse estudo de caso foi realizado em uma escola pública do campo, no município de Pelotas/RS. A orientação foi a partir das contribuições do Materialismo Histórico Dialético, como base teórica metodológica, para compreender o conceito de letramento, no sentido de ampliar o debate acerca da importância de sua utilização no trabalho pedagógico, de maneira crítica e reflexiva. Para tanto, foram utilizadas as técnicas de observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Algumas das categorias, como ideologia, consciência de classe, emancipação humana, visão social de mundo e conscientização, permeiam esta análise, enquanto possibilidade de resgatar o letramento em seu sentido 'forte/radical', na direção da construção de processos educativos críticos, como componente essencial para a ampliação das possibilidades de novas relações sociais no campo e de uma educação voltada aos interesses das classes populares do mesmo, na conquista de uma vida digna e de possibilidades. No decorrer da análise e nas considerações, buscou-se refletir sobre os limites e possibilidades de sua implementação nas escolas públicas do campo. Conclui-se que o letramento trabalhado nessas escolas está distante da concepção forte/radical. O que foi possível de ser constatado é de que os professores utilizam e compreendem o letramento enquanto uma ferramenta de auxílio, um recurso metodológico para o desenvolvimento do processo de alfabetização, porém, restrito a uma boa habilidade com o código escrito, estando ainda distantes da concepção forte/radical de letramento.

Palavras-Chave: Letramento dos professores; Educação do Campo; Educação como prática da liberdade; Visão social de mundo.

Abstract

This dissertation. It was developed a study on the literacy phenomenon, focusing on the literacy of literacy teachers. The aim of this research was to contribute to think/reflect the literacy processes that occur in the early years of elementary school. It sought to analyze the limits and possibilities of the use of literacy in their strong/radical sense, in the development of literacy practices in the daily life of a country side school. This case study was conducted in a country side public school in the municipality of Pelotas/RS. The study was guided from the contributions of Dialectical Materialism History as a methodological theoretical basis to understand the concept of literacy in order to amplify the debate on the importance of its use in educational work, in a critical and reflective way. Therefore, the observation techniques, document analysis and semi-structured interviews were used. Some of the categories, such as ideology, class consciousness, human emancipation, social world view and awareness permeate this analysis, as a possibility to rescue literacy in your direction 'strong/radical', in the direction of construction of critical educational processes, as essential component to the expansion of the possibilities of new social relations in the field and an education geared to the interests of the working classes of the same, to conquer a dignified life and possibilities. During the analysis and consideration was sought to reflect on the limits and possibilities of its implementation in the public schools of the field. It was concluded that the literacy worked in these schools is far from strong/radical design. What was possible to be found is that teachers use and understand literacy as an assistance tool, a methodological resource for the development of the literacy process, however, restricted to good ability to with the written code and is still far from strong/radical literacy design.

Keywords: Literacy teachers; Rural education; Education as a practice of Social worldview.

Lista de Figuras

Figura 1 Categorias de análise.....	62
-------------------------------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil –
1900/2010.....30

Tabela 2Alfabetização da população de 10 anos ou mais, por grupo de idade,
segundo a sua situação de domicílio
2000/2010(%)..... 31

Lista de Abreviaturas e Siglas

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BSB – Brasília
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ES – Espírito Santo
FAE – Faculdade de Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudo e pesquisas educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MIGA – Organismo Multilateral de Garantia de Investimento
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDC – Observatório da Educação
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO – Programa dos Saberes da Terra; Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RS – Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UnB- Universidade Federal de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO.....	26
2.1 Sobre a proposta da Educação do Campo.....	26
2.2 Reflexões a partir da experiência atual	34
3 PERSPECTIVAS ACERCA DO CONCEITO DE LETRAMENTO E CATEGORIAS DA PESQUISA.....	45
3.1 Letramento no Brasil e suas perspectivas analíticas	45
3.2 Letramento dos professores: marcos de análise	55
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PRESENTES NA ESCOLA EM ESTUDO.....	66
4.1 O campo empírico da pesquisa.....	66
4.2 A compreensão de educação, de escola e de conhecimento.....	67
4.3 Compreensões de campo e de Educação do Campo.....	82
4.4 A compreensão de letramento e o domínio dos métodos de alfabetização.....	87
5 CONSIDERAÇÕES: Limites e possibilidades da prática de letramento no seu sentido forte/radical a partir do estudo de caso.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	103

1 Introdução

A preocupação em debater, mais profundamente, a questão do fenômeno do letramento, sua construção conceitual, seu desdobramento prático e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem, dos educadores das escolas do campo, se constrói, principalmente, da inserção no projeto de pesquisa do Observatório da Educação do Campo – núcleo RS¹, enquanto bolsista/CAPES de graduação. Nesse projeto de pesquisa, a atuação se desenvolveu, principalmente, na formação continuada de um grupo de professores de uma das escolas envolvidas no projeto.

Ao desenvolver a pesquisa do Observatório, foi possível adentrar, com maior profundidade, na realidade e nas problemáticas vivenciadas pelos educadores na atual configuração do cotidiano das escolas do campo; e a discussão sobre o trabalho com o letramento sempre se apresentou como uma ‘questão em aberto’ para esses professores, enquanto uma necessidade de aprofundamento.

É possível dizer, também, que esta dissertação é fruto material do envolvimento junto ao grupo de pesquisa MovSE²- Movimentos Sociais, Escola Pública e Educação Popular, ao qual venho trabalhando e militando desde 2009, sobre a pauta da educação dos trabalhadores do campo e da cidade.

A partir da inserção no grupo de pesquisa e na atuação junto ao projeto do Observatório da Educação do Campo, é possível de ser analisada, mediante o trabalho concreto realizado junto às escolas, uma realidade de muitas ausências em relação à educação dos filhos dos trabalhadores do campo. Percebe-se que as escolas públicas de Educação Básica no Campo, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais se enraíza a reflexão, constituem-se como um espaço de ensino voltado para as primeiras letras, cálculos básicos e de adaptação do trabalhador do campo a um projeto de desenvolvimento que não contempla os seus interesses, enquanto um espaço de oportunidades.

¹ Projeto de pesquisa do Observatório da Educação do Campo – OBEDC. Intitulado: Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, no letramento e na formação de professores - modalidade em rede – RS/SC/PR. Realizado na Faculdade de Educação/FAE, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, sob a orientação da Prof^aDr^a. Conceição Paludo. Financiado pela CAPES/INEP. Do qual usufruto de uma bolsa de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

²MovSE é um grupo de pesquisa pertencente a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que trabalha com temáticas como: Educação Popular, Movimentos Sociais, Escola Pública, Educação do Campo, Trabalho e Educação. Este grupo tem a coordenação da Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo.

Verifica-se, através dos estudos, que a educação no meio rural, no Brasil, concretiza-se, historicamente, como uma problemática e merece um olhar específico. Já que a educação, nesses espaços, é acompanhada pela negligência por parte do poder público, para com os povos do campo, no que se refere à garantia de uma vida digna e de oportunidades para esses sujeitos.

O que se verifica é uma continuidade da antiga educação rural. Segundo Calazans (1993), o papel atribuído à educação, ainda predominante no século XXI, vai ao encontro das raízes da educação rural, ao 'ruralismo pedagógico'. Tal fato que ocorreu no Brasil no período do início da república, no fim do século XIX, significa uma proposta educativa de fixar os sujeitos no campo para as demandas do capital, mediante o desenvolvimento de um currículo urbanizado.

O que se apresenta para a educação no meio rural, em termos mais amplos e hegemônicos³, não é um processo educativo que dê conta, minimamente, da produção da vida no campo. Também, na perspectiva hegemônica, não existe uma tentativa de pensar e organizar o ensino desses espaços, enquanto um projeto de elevação da capacidade intelectual e da consciência de classe dos trabalhadores do campo, na direção de um desenvolvimento da região que propiciasse uma nova relação com a agricultura, partindo da necessidade de um projeto popular de desenvolvimento do País (CALDART, 2008).

A história se encontra em movimento. Os sujeitos que vivem no campo, através da luta contínua, efetivada durante o processo histórico brasileiro, foram construindo seus direitos em diferentes áreas, inclusive na educação. A partir da Ditadura Civil Militar, ocorrida no Brasil, em 1964, O MST - Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra -, enquanto um movimento social organizado é um desses percursos na busca de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo. Muitas foram as suas conquistas, como por exemplo, um grande acúmulo, tanto teórico como prático, construído ao longo de sua história e que é utilizado em espaços educativos dos trabalhadores sem-terra. Esse acúmulo pode ser verificado, também, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

³"[...] uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder". (GRUPPI, 1978, p. 67).

nas Escolas do Campo⁴, processo que foi impulsionado por tal Movimento e que ganhou a adesão de outras instituições e tomou a forma de política pública.

Na atualidade, dadas às transformações ocorridas nos últimos 30 anos, não só no Brasil, mas no mundo⁵, muitos são os grupos sociais que se mobilizam na tentativa de elevar a qualidade da educação das classes trabalhadoras rurais. No entanto, diferentes intencionalidades estão presentes, tanto como por parte dos governos, como por corporações internacionais, e, até mesmo, pela iniciativa privada. Alguns desses projetos educativos se encontram na direção da elevação da qualidade para a exigência de adaptação da escola pública, em detrimento às transformações do mundo do trabalho, para o modelo econômico e social capitalista. Essas intenções se orientam por diferentes projetos de desenvolvimento para o Brasil (SAVIANI, 2005). O que está em jogo é: como preparar as classes populares frente ao novo padrão de acumulação do capital? Quais os mecanismos, conhecimentos e comportamentos necessitam ser apropriados, por parte da escola pública, para dar conta às exigências do mundo do trabalho, que necessita de um novo tipo de trabalhador? Isso se coloca, desde o projeto hegemônico, também para o campo, dado o avanço do agronegócio⁶, que está cada vez mais presente na vida dos sujeitos do campo.

⁴Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em 20 de maio de 2014.

⁵ “A partir da década de 1980, e, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza, podem viver em um vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a ‘modernização’ econômica” (GENTILI, 2005, p. 48).

⁶ “A palavra agronegócio é nova (década de 1990), e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem de exploração, trabalho escravo, extrema concentração da terra, coronelismo, clientelismo, subserviência, atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país: latifúndio está associado à terra que não produz e pode ser usada para reforma agrária”. (FERNANDES, 2014, p.1).

“A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para ‘modernizá-la’. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente, para revelar somente o caráter produtivista. Houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade”. (FERNANDES, 2014, p.01).

A partir destes apontamentos e questionamentos, é que se situa este estudo sobre a utilização do fenômeno 'letramento' nos processos de alfabetização das classes populares, nos últimos anos, no Brasil. Ele está associado a um debate mais amplo, que significa, também, o advento do projeto neoliberal⁷. O letramento se apresenta como necessário para a intervenção em um mundo e um Brasil cada vez mais exigentes e carentes de práticas letradas, com inserções cada vez mais complexas e, por outro lado, com a necessidade da superação do fracasso escolar, frente às necessidades de habilidades dos sujeitos com a leitura e a escrita.

Soares (2010), ao descrever o processo histórico da construção do conceito de letramento no Brasil, enfatiza que sua origem tinha uma natureza técnica, conceitual, ideológica e política, para medir os níveis de aquisição do código escrito da população na utilização de uma boa funcionalidade social.

Porém, mais tarde, o termo letramento, incorpora um novo significado, anunciando os processos sócio-históricos da aquisição da escrita e da leitura na sociedade, a partir de uma proposta que, segundo Tfouni (1995):

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, tornar-se uma causa de transformação histórica profunda, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. [...] o termo letrado não tem sentido único, nem (ou não) descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado a questões das mentalidades, da cultura, e da estrutura social como um todo (TFOUNI, 1995, p. 22).

A compreensão aqui expressada remete a uma análise da alfabetização e do letramento na superação dos limites colocados pelas questões técnicas, bem como a de compreender o letramento como resultado da ação dos sujeitos no mundo.

Partindo de uma compreensão mais ampliada e radical do conceito de letramento, faz-se necessário buscar, no processo histórico, as implicações e concepções que constituem a construção deste conceito, bem como o

⁷ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 09).

direcionamento dos processos educativos das classes populares. E, com isso, refletir a formação do professor alfabetizador no conjunto deste debate.

Para compreender o processo de letramento, na perspectiva social/radical/forte, é necessário construir o conceito para além da decodificação da leitura e da escrita, compreendendo-o como uma prática social mais ampla, na qual o movimento do processo de ensino/aprendizagem se desenvolve no aprimoramento da criticidade da leitura de mundo de todos os sujeitos envolvidos.

Atualmente, quando se fala do papel da alfabetização na sociedade e, aqui, também, lembra-se do papel da Educação do Campo, não se pode desvincular o significado de sua funcionalidade social. Muitos estudos, como os de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Paulo Freire e Vygotsky, já avançam para a compreensão da língua portuguesa e da aquisição da leitura e da escrita por parte dos estudantes. O que se percebe, no desenvolvimento da pesquisa-ação do Observatório, é uma fragilidade na apropriação, por parte dos professores alfabetizadores, desses fundamentos que constituem a bases do processo de ensino/aprendizagem.

O que esses estudos indicados acima anunciam é que não é mais uma questão de método (uma técnica específica de alfabetização), mas, sim, de como compreender o papel da alfabetização no sentido de uma apropriação significativa para cada educando em sala de aula, pensando não só em decodificar sinais, mas em interpretar e interferir de forma consciente no mundo. Questiona-se, ainda, por que muitos alunos não conseguem avançar e acabam por serem excluídos desse processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, a questão que instigou este estudo foi a de compreender as limitações e possibilidades dos professores⁸ na compreensão e prática do letramento em seu sentido forte/radical⁹, enquanto instrumento mediador de uma educação como prática da liberdade¹⁰ nas escolas do campo, procurando debater, a

⁸Utilizaremos a expressão, educadores e professores enquanto sinônimos.

⁹ Magda Soares (2010), em sua obra 'Letramento: um tema em três gêneros' apresenta a definição de dois tipos de letramento encontrados na sociedade, um que se caracteriza como 'fraco', em seu sentido restrito e individual e, outro, no sentido 'forte', em uma relação mais ampla e social. Assumimos no decorrer da escrita deste trabalho o letramento em seu sentido 'forte/radical', que escrevemos assim, *forte/radical*, pra demarcamos a importância de assumir a perspectiva radical da educação, a fim de compreender e intervir de forma consciente no processo contínuo e necessário de construção da transformação social.

¹⁰ Paulo Freire descarta qualquer noção formal e simplificada de liberdade, colocando-a como uma visão de um ser humano inacabado, de um constante vir-a-ser, em permanente construção de si mesmo, na amplitude de possibilidades de caminhos que se abrem para quem pode fazer escolhas, reformular, reestruturar, refazer-se e transcender-se. Neste processo, a educação, enquanto um dos

partir deste, a sua formação e sua prática no processo de ensino e aprendizagem, na educação do campo.

O que se buscou compreender foi o entendimento de letramento dos professores das Escolas do Campo; assim como os limites e as possibilidades dos professores alfabetizadores desenvolverem um entendimento e a prática do letramento em seu sentido forte/radical. O objetivo dessa pesquisa é o de contribuir para pensar/refletir os processos de letramento que ocorrem no campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da questão colocada como objetivo geral dessa investigação, pretendeu-se contribuir para aprofundar os processos que constituem o letramento dos professores alfabetizadores e de suas implicações, no que diz respeito às suas práticas alfabetizadoras nas escolas do campo, na busca por uma educação crítica, enquanto prática para a liberdade, para os sujeitos das classes populares do campo.

Como objetivos específicos, apresenta-se: a importância de investigar, nas bibliografias, as categorias de alfabetização, letramento, visão social de mundo¹¹, conscientização, ideologia e emancipação; de compreender se houve a apropriação das teorias sobre o letramento na formação dos professores; de problematizar, criticamente, a partir de qual concepção de sociedade, educação, campo e seres humanos a prática educativa na escola é desenvolvida nos processos educativos.

Pelo que já se buscou estudar e pela análise já efetivada, esse trabalho de pesquisa se justifica no entendimento da necessidade dos estudos que se referem aos processos que constituem os professores alfabetizadores nas escolas do campo. Isso, partindo do pressuposto de que o letramento não é apenas a forma de medir a dimensão individual do sujeito na apropriação dos processos de aprendizagem, mas, também, de apropriação e conhecimento sobre as relações do/no mundo. Nessa perspectiva, o professor é tido como sujeito de sua própria prática, sendo ele capaz de construir novos conhecimentos e desenvolver novas estruturas de pensamento, representações da realidade e relações humanas.

caminhos para a conscientização consiste em viabilização da liberdade. Uma educação enquanto prática da liberdade consiste em ser dinamizador de uma prática contínua de libertação, entendida como processo, no qual os seres humanos se afirmam como sujeitos histórico-culturais, criadores e ativos no mundo, processo que inicia quando transformam a natureza, através do trabalho, para criar as condições de sua existência (FREIRE, 1980).

¹¹ “Visão social de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classe social determinada” (LÖWY, 1985, p. 13-14).

Esta dissertação tem como orientação metodológica a pesquisa qualitativa, tendo como base o estudo de caso. Para tanto, partiremos do enfoque do Materialismo Histórico Dialético, como um instrumento de compreensão da realidade. Conforme define Triviños (2007) “O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a ‘coisa em si’, que se definem e se justificam existencialmente na prática social” (TRIVIÑOS, 2007, p. 123). Sobre o qual também descreve Kosik (2011):

A dialética e o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. (KOSIK, 2011, p.20)

Dessa forma, optou-se por um estudo de caso¹², baseado na pesquisa qualitativa, por acreditar que esta oferece ao pesquisador um conhecimento geral da realidade, sem desprezar a abordagem quantitativa (TRIVIÑOS, 2007) e entendendo que entre ambas há uma complementação. Para a análise dos dados, foi utilizada a ‘Análise de Conteúdo’¹³.

Assumir o Materialismo Histórico Dialético, enquanto pressuposto epistemológico, implica compreender que o objeto de estudo é atributo da realidade, e não do pensamento, no campo das ciências humanas e sociais, especificamente na pesquisa educacional. Isso aponta ao caráter histórico e contraditório dos objetos investigados. A concepção dialética está articulada a uma minuciosa apropriação da matéria, nela incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis, análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material, investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2011).

O Materialismo Histórico Dialético é, enquanto uma perspectiva metodológica, analisado como epistemologia para a construção de uma proposta pedagógica, por

¹²“É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e a abrangência da unidade. [...] Também a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134).

¹³ “Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo das modificações, atitudes, valores, crenças, tendências e acrescentamos nós, para o desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresenta como a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159-160).

ser a teoria da ciência que está preocupada com a compreensão do real para a transformação social, a partir do ponto de vista dos trabalhadores, baseado na experiência das lutas sociais, por melhores condições de vida (KOSIK, 2011).

Compreendendo a importância de um trabalho voltado ao desvelamento da realidade e a busca pela transformação, categorias como emancipação humana, consciência de classe, ideologia, visão social de mundo, conscientização e *omnilateralidade*, se encontram como possibilidades de compreensão desse fenômeno.

A partir dessa perspectiva metodológica, a pesquisa foi realizada em uma das seis escolas do Observatório da Educação do Campo, situada no 9º distrito da zona rural, colônia do Monte Bonito, do município de Pelotas.

Esse trabalho contou com o estudo teórico, por meio da revisão bibliográfica e com a investigação empírica. Esta última foi centrada em três professores alfabetizadores, um de cada turma, dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Os anos iniciais foram escolhidos por compreender que são os que representam a etapa principal do processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha dessa escola, primeiramente, porque ela faz parte da pesquisa do Observatório da Educação do Campo, que nela tem desenvolvido desde 2011 processos de pesquisa que compreendem o coletivo de pesquisadores. Também, por se apresentar como um coletivo de professores engajados, há algum tempo, nas lutas por uma educação de qualidade. Constitui-se como um coletivo de certas mobilizações de grande significado como, por exemplo, a luta pela valorização e ampliação do espaço escolar.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observações no contexto escolar (duas em cada sala de aula) dos professores de 1º, 2º e 3º anos, com registro em diário de campo; a análise de documentos da escola: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno; e as entrevistas semiestruturadas, com os respectivos professores pesquisados, de cada um dos anos iniciais.

Os resultados da pesquisa são apresentados, além desta introdução, em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o histórico da caminhada na construção da Educação do Campo e os elementos da atualidade, incluindo a perspectiva do letramento no processo de alfabetização das escolas do campo. O segundo capítulo, trata do debate acerca do conceito do letramento, suas perspectivas e marcos de análise para esse trabalho e a especificidade para a compreensão do letramento dos

professores da escola do campo. No terceiro capítulo, trabalham-se os resultados do campo empírico e se realiza a problematização, no que diz respeito ao entendimento e à prática do letramento pelos professores.

Por fim, são apresentadas as conclusões deste trabalho de pesquisa, bem como os limites e as possibilidades da prática do letramento em seu sentido forte/radical, na busca por uma educação como prática da liberdade nas escolas do campo.

2A Educação do Campo e o contexto da Alfabetização/Letramento

Este capítulo apresenta a trajetória percorrida na construção da educação dos trabalhadores, nos espaços rurais de nosso país, partindo das raízes da Educação Rural, até o movimento de construção da concepção de Educação do Campo e de um projeto alternativo de educação para os sujeitos do campo. Apresenta-se a busca pela materialização do projeto popular de Educação do Campo na política pública, seus avanços e entraves na atualidade, bem como o contexto da alfabetização/letramento¹⁴ neste bojo.

2.1 Sobre a proposta da Educação do Campo

A Educação no Brasil, de modo geral, sempre cumpriu o papel de manutenção e domínio do poder das classes dominantes em relação às demandas sociais, política e econômicas do campo do trabalho¹⁵, de forma a legitimar a ordem estabelecida, principalmente, para os sujeitos das classes dominadas. Ao longo da história, a educação está a serviço da reprodução sociocultural, desde suas formas mais informais até a constituição da escola formal propriamente dita, mantendo, assim, as classes populares à margem dos processos de intervenção mais direta na sociedade, como apresenta Enguita (1989):

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimento no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos a um olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu cérebro e dar a forma adequada a seu comportamento.(ENGUITA, 1989, p. 116)

É possível afirmar, também, que uma educação para as ‘massas’ cumpre “a função de reprodução das relações de dominação implantadas por vários mecanismos, na tentativa de impedir o acesso ao saber que ela própria aparentemente oferece” (VALE, 2001, p. 16), tentando, assim, mascarar a desigualdade social no interior da sociedade de classe.

¹⁴ A utilização das categorias de alfabetização e letramento, unidas por uma barra vertical, representam a dialeticidade destas categorias, que se compreendem em um significado específico, porém se articulam e se complementam na totalidade do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁵ Quando utilizado classes populares, classe trabalhadora, classe dominada, campo do trabalho, classes populares ou educação para as massas, está querendo se designar um mesmo aspecto da realidade. Os sujeitos que constituem a camada desfavorecida do sistema capitalista. [...] as próprias classes são constituídas e continuam a se desenvolver de acordo com a divisão estrutural do trabalho [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 84).

Embora haja a formação do sistema escolar estatal e com ele, logo mais adiante, a formação da legislação da educação e a luta dos sujeitos pelo direito ao acesso de todos a escolarização, o que se concretiza é a continuidade de um projeto de desenvolvimento econômico e a qualificação da mão de obra da classe trabalhadora para atender as demandas da expansão do capitalismo.

A classe trabalhadora do campo¹⁶ se encontra refém de uma escolarização de massa e em prol do desenvolvimento da riqueza limitada às classes dominantes. O que se verifica é uma consequência de significativas mudanças no mundo agrário, em prol do desenvolvimento industrial brasileiro e o avanço do sistema capitalista de produção no campo e nas cidades. O que resultaria, por consequência, não só o processo migratório do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, provocando no campo um grande êxodo rural, e com isso um acentuado crescimento urbano, mas, também, a necessidade de qualificação da mão de obra para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e consequentemente rural.

Nessa perspectiva, a escolarização no campo responderia as questões relevantes para esse avanço: como reverter o quadro de analfabetismo, fixar o homem no campo, atender às exigências de qualificação da força de trabalho e adequar a classe trabalhadora rural à ordem capitalista de produção industrial. A origem da escola rural é pensada sob a ótica do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”¹⁷, que tinham um projeto claro de uma educação voltada às demandas do capitalismo no campo. (CALAZANS, 1993, p. 23).

Por outro lado, a busca da escola pública e de interesses às demandas populares é fruto da luta popular organizada, diretamente ou indiretamente, relacionada à construção de um projeto popular para a nação, no propósito da

¹⁶ Compreendesse os trabalhadores do campo, na sua diversidade, “povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais”. (Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012).

¹⁷ A discussão sobre a problemática da educação rural esteve presente no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, sob o patrocínio do Governo Federal e do Governo de Goiás. Os resultados do Congresso, realizado em 1942, enfatizam a presença das ideias do ruralismo pedagógico, ao defender a substituição da “escola integradora, fator de êxodo das populações rurais”, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o “ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção”, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse “agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro” (CALAZANS, p. 26, 1993).

construção de um projeto educativo e transformador na direção da valorização da educação dessa população.

A Educação do Campo se forja, então, como demanda coletiva dos movimentos sociais frente à ausência de condições materiais mínimas de sobrevivência e, também, como possibilidade de potencializar o acúmulo da proposta educativa que vinha se formando no âmbito dos movimentos sociais do campo, mais especificamente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Processo que apresenta como centralidade a transformação social, ou seja, na qual os trabalhadores do campo se vinculem, organicamente, aos processos de transformação da realidade objetiva, na construção de uma nova ordem social que traga em sua proposta pedagógica os princípios e valores socialistas. Assim se assume em seus processos pedagógicos o caráter político da educação do MST, tendo como centralidade o trabalho¹⁸, enquanto princípio educativo, o qual se materializa na construção de método e metodologias que vão ao encontro das necessidades reais dos sujeitos do campo. Estes, por sua vez, afirmam o compromisso com a consciência de classe de educadores e de educandos das escolas nos espaços rurais, como observado em um dos cadernos de educação do Movimento:

Em sentido amplo, podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. (MST 2005, p.160).

Compreendendo esse caráter político da educação e, ao mesmo tempo, a necessidade do acesso ao conhecimento, primeiramente, às crianças dos assentamentos e acampamentos, a educação se torna pauta na agenda do MST, ampliando a luta por terra e educação. Como se pode ver em Caldart (2012), quando apresentam as primeiras iniciativas para a construção de um debate em relação às alternativas para as crianças acampadas em Encruzilhada do Sul/RS, em 1981, em um processo de luta ao direito à educação nos espaços de reforma agrária.

¹⁸ O trabalho no sentido ontológico é práxis humana e, então, é a forma pela qual o homem produz a sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, nesta relação produzem também a sua humanidade e o conhecimento (LUKÁCS, 1978).

Porém, só mais tarde, é formado o setor de educação do Movimento, que foi efetivado em junho de 1987, no encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, na cidade de São Miguel/ES. A construção do setor tinha como objetivo central organizar a luta pela educação dos sujeitos do Movimento em nível nacional.

Motivados, também, pela ampliação do debate em nível nacional e por uma maior articulação, foi realizado, em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Esse foi um momento importante e decisivo na caminhada do projeto de educação do MST, que vinha se forjando. Como resultado deste movimento, dois grandes eixos articuladores foram definidos: a proposta de criação de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁹ e a construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo²⁰ e do Seminário Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, sendo que o primeiro foi realizado em 2002 (CALDART, 2012).

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998, se concretizou como um espaço de articulação nacional de diferentes setores da sociedade. Ela foi organizada, especificamente, pelo MST e com a colaboração da Universidade Federal de Brasília – UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999). O encontro teve como pauta principal a construção de políticas públicas que assegurassem o desenvolvimento do campo brasileiro e, por sua consequência, uma educação básica que valorize e busque oportunizar uma vida mais digna para os trabalhadores

¹⁹“O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>. Acesso em 20 de maio de 2014.

²⁰ I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998, foi o resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo e trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

II Conferência Nacional: Por uma Política Pública de Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 2004. Neste momento o debate foi tratado como uma questão nacional, de necessidade de políticas públicas a fim de elevar a escolarização dos povos do campo, a partir do diálogo entre os movimentos e as organizações sociais e sindicais, e as esferas federal, estadual e municipal. (II Conferência, 2004).

do campo. Um dos elementos centrais para esse debate foram as experiências vividas junto às escolas organizadas pelo MST, em seus espaços de acampamento e assentamento, tendo como elemento central a situação sociocultural das famílias trabalhadoras do campo (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999).

Um dos desafios que foi levantado no debate dessa conferência foi sobre qual o tipo de educação que se tem hoje e como a educação no meio rural vem se desenvolvendo ao longo da história. E, a partir dessas problemáticas, também se refletiu sobre a educação necessária aos trabalhadores rurais. Sobre uma educação que estivesse vinculada às possibilidades de construção de um projeto popular de transformação da sociedade. A partir daí, a Educação do Campo, que vinha sendo construída, assumiu, de forma ampla, a contraposição ao modelo de Educação Rural vigente, que tinha por finalidade a garantia de uma escola voltada para o aumento da produção agrícola e qualificação dessa produção e, também, a contensão do êxodo rural, fruto do desenvolvimento das cidades²¹, em decorrência do avanço da industrialização.

Segundo Calazans (1981), no bojo do desenvolvimento do capitalismo no campo, o ensino, nas áreas rurais no Brasil, teve o seu surgimento no fim do II Império e se implantou somente na primeira metade do século XX. A autora destaca que, no período de domínio da monocultura do açúcar, até a metade do século XIX, não havia a necessidade de mão de obra especializada. Com a ampliação da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura e outras culturas secundárias de alguma importância tiveram um desenvolvimento crescente, fato que demandou a preparação de pessoal especializado e possibilitou a criação do ensino agrícola e, por consequência, uma maior importância nos processos educativos desta população, como se pode ver também em Ferraro (2012):

A educação rural (na realidade, a educação da maioria da população brasileira, até então predominantemente rural) esteve fora do quadro de preocupações do Estado. Isto significa que o interesse pela educação rural surge, no Brasil, no momento em que o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio

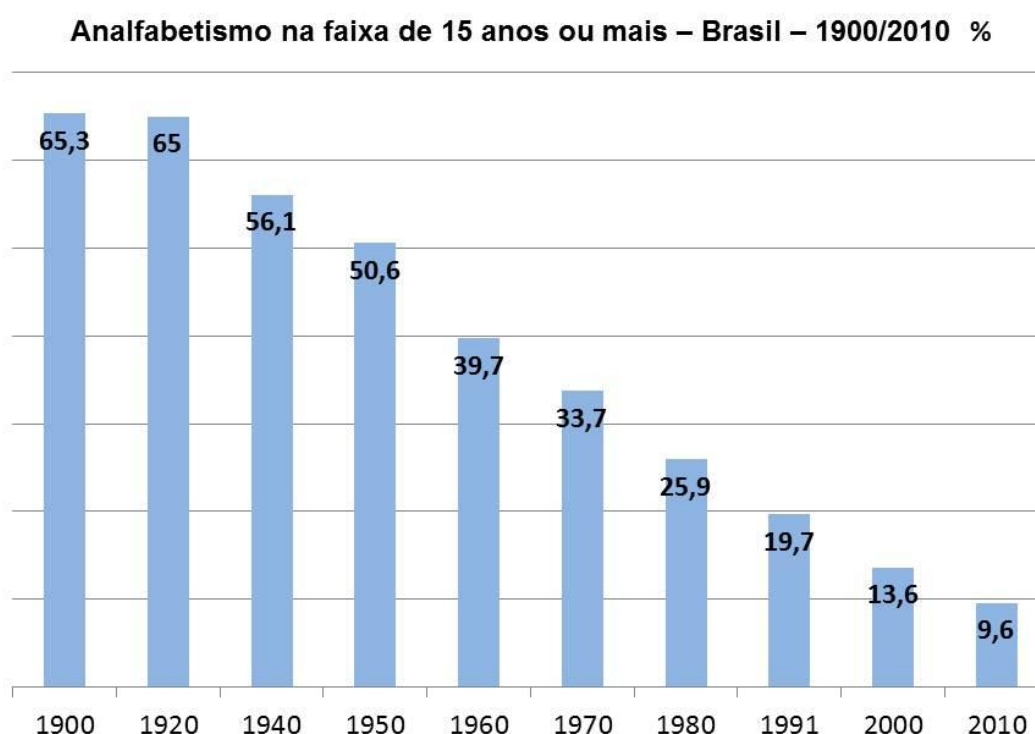
²¹ O século XX foi caracterizado, no Brasil, por um intenso processo de urbanização iniciado em meados do século e fortalecido a partir de 1960. A parcela de população urbana passou de 31,2% em 1940 para 67,6% em 1980. A mudança de país predominantemente rural para urbano ganhou velocidade no período 1960-1970, quando a relação se inverteu: dos 13.475.472 domicílios recenseados no Brasil em 1960, pouco menos da metade (49%), se situavam nas áreas urbanas; em 1970, quando foram contados 18.086.336 domicílios, esse percentual já chegava a 58%. Fonte IBGE: Censo demográfico de 1940 a 2010.

e dos serviços em geral passam a carrear levas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabeta. Quase a dizer-se que o interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige. (FERRARO, 2012, p. 994)

Desse modo, principalmente com a falta de políticas sociais que assegurassem o direito de melhores condições de vida para essa população, acentuaram-se as desigualdades sociais, com altos índices de analfabetismos, associados ao baixíssimo nível de renda e à subalimentação. Considerando que essa exclusão é inerente ao modo de produção social capitalista, que vinha sendo afirmada em todo o território nacional.

Como é observado abaixo nas tabelas 1 e 2, as quais apresentam um grande número de analfabetos, destacando-se os povos do campo. As tabelas apresentam o período datado desde a constituição da República até os dias atuais.

Tabela 1



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

A primeira tabela, como pode ser verificada, apresenta, de modo geral, o grande número de analfabetos, no período dos anos 1920 e começo dos anos 1960,

período de grande desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil. Esse período corresponde ao avanço da industrialização, o que significou pensar os processos educativos, a fim de potencializar o trabalho nos espaços em que a indústria necessitava para o seu desenvolvimento produtivo. Articulado a este processo, a Constituição de 1934 estabelece a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE- que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis no país. Portanto, paulatinamente, o estado brasileiro, juntamente com as organizações internacionais, passou a tomar consciência da importância estratégica da educação para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo pensadas para o país.

Ao analisar a tabela 1, verifica-se que, em 1900, a população brasileira era a de 17 milhões de habitantes, sendo que 65,3% daqueles que tinham quinze anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 1950, a população havia crescido para mais de 51 milhões de habitantes e a metade dos que tinham, no mínimo, quinze anos, era analfabeta.

O que se verifica é que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, como se apresenta na tabela 2, se tornam fatores que contribuíram para a diminuição da taxa de analfabetismo. Assim, a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população, pois, entre os anos de 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda. Ademais, levando-se em conta a evolução da população ao longo do período, verifica-se que a sociedade brasileira empreendeu um significativo esforço para diminuir o número de seus analfabetos, na direção da demanda do avanço de trabalho que a fábrica necessitava.

Tabela 2

Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2000/2010

Ano	Taxa de analfabetismo (%)				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
10 anos ou mais de idade					
2000	12,8	13,2	12,5	9,6	27,7
2010	9,0	9,4	8,7	6,8	21,2
10 a 14 anos de idade					
2000	7,3	9,1	5,3	4,6	16,6
2010	3,9	5,0	2,7	2,9	8,4
15 anos ou mais de idade					
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8
2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

A tabela acima também apresenta o significativo número de analfabetos na relação campo e cidade e o grande número de analfabetos em comparação aos centros urbanos. Nessa perspectiva, encontra-se o meio urbano como espaço de desenvolvimento econômico, enquanto que o campo se encontra em processo de esvaziamento, tanto de sujeitos, que buscam, nas cidades, a oportunidade de trabalho, quanto o de políticas públicas para o campo, enquanto espaço de oportunidade.

A educação no meio rural, a partir desse contexto, se afirma como uma projeção de educação das cidades, sem nenhuma tentativa de pensar em um projeto de educação para os sujeitos na sua relação com o meio rural. Essa situação estabelece o meio urbano e a sua escola como único referencial válido para a construção do conhecimento e promoção do ‘desenvolvimento’²².

Tal realidade tem sido responsável, de um lado, pelo abandono do meio rural, por parte das populações jovens e, de outro, pela convenção de que a escola do campo deve ser “fraca” e voltada ao ensino de primeiras letras, com baixíssimos

²²O processo histórico de concentração monopolista da propriedade da terra gerador do domínio latifundiário; o desenvolvimento do capitalismo na agricultura via latifúndio, com forte incentivo do Estado; o interesse da burguesia brasileira que, ao nascer, já pôde se tornar proprietária de terras alodiais (livres de encargos feudais) e plenamente alienáveis, tendo tido no passado, e ainda hoje, a especulação fundiária como uma das fontes de acumulação originária conjuntamente, o recrudescimento da inflação – tudo isso influi nos últimos anos, no sentido de uma forte elevação do preço da terra, sobretudo nas regiões de maior desenvolvimento agrário. (GORENDER, 2014, p.25).

investimentos. Como ressaltam Kolling, Nery e Molina (1999), quando falam da importância de construir outro conjunto de valores e significados para os sujeitos do campo, na direção de romper com essa fragmentação do que é atrasado e desenvolvido, em relação à escola do campo e à da cidade.

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 34).

Pode-se ver que, até aqui, o conceito de Educação do Campo é uma construção recente e que se contrapõem ao modelo de Educação Rural. A Educação do Campo parte do pressuposto da vida material dos sujeitos, de seu processo histórico de manutenção da vida no campo, pela luta ao direito à terra, ao trabalho e a um modelo de desenvolvimento integral do ser humano, assumindo, assim, uma perspectiva *omnilateral* da educação, tendo por base a realidade sociocultural e na direção da qualificação da consciência crítica e emancipadora (CALDART, 2008).

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo. (CALDART, 2008, p. 72).

A Educação do Campo se vincula a outro projeto de campo e de sociedade e, por consequência, outro projeto de escola que, pelas circunstâncias em que se vive hoje, implica em uma nova formação da classe trabalhadora do campo. Este projeto busca, assim, a diminuição da desigualdade social e o fim da exclusão do homem e da mulher trabalhadores do campo e, aqui, pode-se dizer, também, uma nova relação com a agricultura. Isso significa combater o agronegócio no campo brasileiro, buscando alternativas emergentes das lutas populares, como o projeto de reforma agrária, a partir da concepção de outro projeto de desenvolvimento que

possa sustentar uma nova qualidade de vida para esses trabalhadores rurais. Para isso, é necessário pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, que se desenvolve em diferentes dimensões, como a política, a social, a cultural, a ambiental e a econômica. Com isso, a educação exige ser pensada a partir dessas necessidades para o seu desenvolvimento enquanto uma Educação do Campo, voltada para a busca das superações das contradições colocadas hoje pelo modelo de agricultura mercantilizada e exploradora.

Para a agricultura de base familiar e camponesa, o campo é lugar de produção de vida/alimentos, da cultura, do trabalho, é espaço de resistência e não meramente de produção econômica (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010). Trabalhando, assim, na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo a economia e as tecnologias a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital, além de evidenciar as contradições postas hoje no campo, os movimentos sociais nele têm indicado algumas formulações possíveis para a construção desse novo modelo de desenvolvimento rural a partir de uma concepção de um projeto popular. Como eixos centrais estão:

a) a Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

A resistência, enquanto ferramenta, se faz necessária junto à conjuntura no campo, já que “esta concepção defende os interesses do povo, seja para as gerações atuais ou para as futuras” (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, P. 721), comprometido com relações sociais mais juntas e menos opressoras.

É a partir dessa materialidade, que os sujeitos comprometidos com a construção da Educação do Campo e com a luta pela terra compreendem um projeto educativo alternativo para seus trabalhadores, confrontando o atual modelo

de agricultura e a lógica da formulação da política pública que hoje é institucionalizada nas escolas nos meios rurais.

2.2 Reflexões a partir da experiência atual

No conjunto de todos esses debates, comprometido com a garantia da educação para os sujeitos do campo, o tema da política pública ganha força na luta da Educação do Campo. Assim, de forma a assegurar, por parte do Estado, as condições materiais para a concretização de um modelo voltado para a realidade da educação dos trabalhadores, enquanto necessidade de garantia da reprodução da vida no campo com dignidade. Embora essas mudanças na construção das políticas públicas não tenham transformado a realidade de forma mais estrutural, é possível reconhecer que a Educação do Campo ganha força na luta em diferentes frentes de ações, como visto no documento realizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, realizado em Brasília, de 15 a 17 de agosto 2012:

Merecem destaque: a conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra UNESCO/UNESP de Educação do Campo); a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fonec.(FONEC, 2012, p.14)

Um avanço importante foi a legitimação do processo histórico de lutas que se deu mediante a aprovação, em 2002, através do Conselho Nacional de Educação, na Câmara, de Educação Básica – CNE/CEB, da resolução que instituía as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual significa um marco na construção da identidade da escola do campo, como visto no artigo 2º:

Art. 2º, Parágrafo Único - A identidade da escola do campo é definida por sua vinculação às questões inerente a sua realidade, encorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o poder público se responsabiliza pelo acesso e qualificação dos espaços escolares na direção de uma educação voltada para as necessidades dos espaços rurais. Também, nestas diretrizes, se afirma a necessidade da construção do projeto político pedagógico voltado à autonomia da escola, buscando contemplar cada realidade específica do campo, bem como o respeito à diversidade sociocultural.

As diretrizes trazem, no decorrer do seu texto, muitas questões pertinentes a serem debatidas em relação à qualidade da educação no meio rural, tais como: a relevância da Educação Infantil, Ensino Médio e, também, o Ensino Técnico nesses espaços, a formação de professores específicos para o contexto das escolas do campo e o financiamento para essas escolas que, historicamente, foram abandonadas pelo poder público.

No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI -, vinculada ao Ministério da Educação – MEC -, que tem por finalidade a inclusão de políticas públicas para a valorização das diferenças e da diversidade nas áreas de alfabetização, contando com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação para as Relações Étnico-raciais. Esse foi um momento importante no qual se incluiu a educação do campo como uma especificidade em uma das secretarias de educação continuada do ministério.

A luta pela Educação do Campo cumpre um papel significativo, também, na conquista do Decreto nº 7.352/2010, compreendendo, assim, a obrigação na criação de políticas públicas específicas que garantam uma melhor qualidade nos processos educativos desses sujeitos que, historicamente, foram negados desse direito. Tal luta contribuiu para conquistar programas educacionais, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Saberes da Terra, Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, - Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), entre outros. (FONEC, 2012, p. 16).

Estas são algumas das políticas governamentais na direção da Educação do Campo, mas que, ainda, encontram dificuldade nas relações mais diretas de execução no contexto das escolas do campo. Em uma análise mais aprofundada, é

possível que algumas dessas políticas possibilitem uma retomada à ‘Educação Rural’, no sentido da preparação dos sujeitos do campo para uma educação voltada aos interesses imediatos do atual modelo de agricultura capitalista. Este se expressa no agronegócio, evidenciando, assim, a disputa que hoje se compreende na construção do território camponês e de suas contradições no que diz respeito ao processo histórico da construção da Educação do Campo, como se pode ver em uma passagem da carta realizada pelo FONEC em 2012, quando se refere à política pública do PRONACAMPO.

Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizado pelas novas demandas de reprodução do capital no campo e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso, nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere a uma nova fase do capitalismo brasileiro e as opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia. (FONEC, 2012, p.2)

A partir dessa análise é que se compreende que as políticas de educação do campo atuais se encontram em contradição. Pode-se, também, dizer, na ‘contramão’ da proposta de construção que vinha sendo forjada na prática dos movimentos sociais do campo. Como visto, essa luta se concentra na garantia de uma escola pública de qualidade, comprometida com a construção do conhecimento das classes populares na direção da superação da desigualdade social e do desenvolvimento do campo de forma a garantir uma vida digna a toda população.

Porém, compreende-se que o modelo de desenvolvimento hegemônico, burocracia estatal, as condições sociais, econômicas, políticas e, até mesmo, aquelas de ordem básica, como a saúde, moradia, alimentação, transporte coletivo, violência e de trabalho, são fatores que interferem diretamente na prática educativa, vinculadas a falta de políticas públicas que sejam, realmente, direcionadas ao encontro de superação desses limites. As políticas atuais para a Educação do Campo, muitas vezes, acabam por limitar as ações mais efetivas na direção da construção da Educação. Em um processo mais emancipatório dos sujeitos do campo, tornando esse espaço, em alguns casos, um conjunto de políticas de auxílio para a assistência social, colocando a construção do conhecimento em segundo plano (FONEC, 2012), o que, por muitas vezes, vai determinar as práticas realizadas

junto aos movimentos sociais serem aquelas responsáveis por impulsionar uma Educação do Campo com mais solidez, junto à classe trabalhadora, compreendendo o papel do conhecimento junto à formação política e intelectual destes sujeitos. Visto que a consolidação da proposta educativa dos movimentos parte da luta concreta por direito à educação de qualidade e a disputa desse território, entre agricultura camponesa e agronegócio.

Pode-se dizer que se trata de um desafio para a escola pública do campo a construção de uma educação com um cunho emancipador. Pois esta necessitará construir processos de transformações profundas, tanto nos espaços escolares quanto em suas próprias comunidades. Com isso, a escola, juntamente com a comunidade, necessita assumir o compromisso com o resgate da cultura dos povos do campo e do trabalho enquanto princípio educativo. Qualificando esse espaço na garantia de uma escola verdadeiramente pública e coletiva, ou seja, a democratização do espaço escolar, um currículo construído pelos sujeitos e para os sujeitos, pautado na superação de suas contradições, a participação da comunidade nas decisões sobre os rumos da escola. Bem como na construção dos projetos políticos pedagógicos de cada instituição, articulada na construção de um campo que qualifique tanto a visão social de mundo desses sujeitos, quanto à agricultura camponesa e possibilite um desenvolvimento sustentável a partir de um trabalho vivo, humanizado, que possibilite novas relações entre o homem e a natureza. Ao pensar o trabalho enquanto atividade humana, Marx (1980) o apresenta como criação e reprodução da vida humana, mas que, no interior do modo de produção capitalista, se transformou em exploração, enquanto trabalho alienado, uma vez que o resultado do seu trabalho é a mercadoria que não pertence ao trabalhador. Marx (1980) aponta que, na construção de outra sociedade humanizada, o trabalho deve ser resgatado em sua dimensão ontológica, pois é um processo histórico na formação do homem, é sua atividade vital, no qual o homem transforma a si mesmo e a natureza. Através do trabalho, o homem se torna humano. O trabalho, nesse sentido, é:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes formas úteis à vida

humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. (MARX, 1980, p. 202).

Essa concepção de trabalho, enunciada por Marx (1980), permite uma análise sobre a Educação do Campo, entendendo a escola como um dos espaços mediadores da atividade humana nos processos de formação dos sujeitos do campo, no desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto seres históricos e sociais, na medida em que o trabalho é ferramenta fundamental e fundante na formação do ser social em seu sentido ontológico. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza se cria se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 63).

E é a partir da compreensão do trabalho, enquanto fundante do ser social, que se compreende a importância de sua utilização na organicidade da escola do campo, ao pensar seu projeto político pedagógico, seu currículo, seus métodos e metodologias. Isto é, na direção de proporcionar aos educandos das escolas públicas uma nova concepção de mundo, de homem, de educação e de sociedade, partindo de uma visão crítica, dialógica da realidade objetiva da vida no campo e na sociedade de classe.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a atuação da escola não deve ser pensada de forma a-histórica e abstrata, deve ser pensada e gestada, organicamente, na perspectiva da contra-hegemonia, vinculada às lutas sociais mais amplas na direção da emancipação. É preciso educar para uma leitura crítica e reflexiva da realidade, mas, para isso, necessita-se de um processo educativo que proporcione aos sujeitos experiências significativas, desde as suas singularidades individuais, até as que envolvam questões coletivas, a fim de ir além. Na compreensão de suas condições de vida para poder intervir, de forma autônoma e crítica, na sociedade.

Com toda essa caminhada no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo, é necessário compreender o professor que hoje se encontra atuante nestas escolas, que se insere e também é parte desses territórios de diferentes possibilidades e contradições.

Vivenciando, hoje, a escola do campo, compreende-se esse espaço como um projeto de instituição que deve resistir aos discursos hegemônicos, possibilitando o enfrentamento e a construção de perspectivas contra hegemônicas e de resistência.

Compreende-se hegemonia como Almeida (2003) a define:

Hegemonia é uma combinação de liderança (ou direção moral) com dominação. É exercida através do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de e entre classes e blocos de classes e frações de classes. Esta pode se dar de forma ativa, como vontade coletiva, ou se manifestar de forma passiva, através de um apoio disperso ao grupo dirigente/dominante (ALMEIDA, 2003, p. 12).

A expansão do capital no campo representa uma das questões referentes à estrutura social imposta ao trabalhador do campo, a qual representa a relação de força entre esses diferentes territórios, assim caracterizada por Fernandes (1999):

A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, 1999, p.56)

Nesse sentido, o território é formado por diferentes formas e estruturas sociais de poder que constituem uma totalidade em movimento dialético, construído historicamente.

Milton Santos (1996), quando apresenta o conceito de território, analisa que “a utilização do território pelo povo cria o espaço”, sendo que a categoria do espaço geográfico constitui a categoria principal e auxilia na compreensão do território. O espaço, dessa maneira, é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar, historicamente, em consequência, a estrutura social. O espaço social é o espaço humano, espaço de

construção da vida através do trabalho, criando a cultura, enquanto que o território corresponde à natureza e as construções sociais criadas pelos sujeitos.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima (SANTOS, 1996, p.51).

O território brasileiro, segundo Santos (2004), se configura, atualmente, de acordo com os interesses da economia internacional, de caráter individual e de desenvolvimento acelerado de empresas multinacionais. Comandando, assim, o território e a vida social, deixando ao estado em um papel de expectador frente aos interesses do desenvolvimento social da população, tanto do campo como das cidades.

O modelo de desenvolvimento do território na agricultura capitalista se expressa no agronegócio, na expansão da monocultura, do poder, da riqueza e do território, representando uma ‘falsa ideia’ de produtividade e a geração de riqueza para o país. Enquanto que a agricultura de base familiar e camponesa, que ainda é a responsável por mais da metade da produção de alimentos, não é representada enquanto um grande produtor. Dessa forma, o estado privilegia o primeiro, no que se refere a políticas de crédito para o desenvolvimento da produção²³.

A agricultura de base familiar e camponesa representa o papel social da terra, atuando de forma autônoma e coletiva nas famílias, em uma relação harmônica com a natureza na reprodução da vida material, em uma paisagem repleta de diversidade, baseando-se, assim, nos diferentes cultivos e criações e na valorização dos saberes dos sujeitos do campo. Também representa a utilização dos recursos naturais de forma sustentável, que garante a capacidade da permanência da

²³ Em 2009 o Governo divulgou os resultados do último Censo Agropecuário, com dados recolhidos durante os anos de 2006 e 2007 em todo o território rural brasileiro. A agricultura camponesa produz mais de 70% dos alimentos consumidos pelo povo brasileiro, mesmo com pouca terra e poucos incentivos de financiamento e crédito para produzir. 84,4% dos estabelecimentos rurais brasileiros estão dentro do perfil “estabelecimentos da agricultura familiar”, e ficam com apenas 24,3% do território ocupado no campo brasileiro. Os outros 15,6% dos estabelecimentos representam a agricultura “não familiar”, ou seja, o agronegócio, que por sua vez, fica com 75,7% das áreas ocupadas. As informações evidenciam como é grande a concentração de terra no Brasil, já que cerca de 15% dos proprietários de terra concentram mais de 75% da área produtiva do país. (Informações retiradas na página do MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores. Disponível em: <http://mpabrasiles.wordpress.com/2010/02/18/censo-agropecuário-confirma-agricultura-camponesa-e-a-principal-produtora-de-alimentos-do-país/>. Acesso: 04 de Fevereiro de 2014.).

produção em equilíbrio com a natureza, baseada no modelo da agroecologia²⁴ (PALUDO e THIES, 2008). Assim, contrapondo-se ao agronegócio que se caracteriza por seu uniformismo da paisagem, reflexo da monocultura, pelo individualismo e por sua dependência de pacotes químicos de grandes corporações internacionais, por consequência, degradador da natureza, compreendendo o papel da agricultura de forma mercantil e explorador.

A partir destas análises sobre o problema agrário é que se encontram, muitas vezes, limites, por parte de professores e da comunidade, em entender o que hoje vem sendo desenvolvido e pensado para o campo brasileiro, resultado dessa grande valorização do agronegócio em detrimento ao desenvolvimento de políticas públicas para a agricultura familiar e camponesa. E mais, dado ao processo de invasão cultural dos sujeitos trabalhadores do campo, compreende-se a importância da retomada da agricultura de base familiar e camponesa, comprometida com a produção de alimentos saudáveis e da retomada da centralidade do campo como espaço de possibilidades de uma vida digna e de oportunidades. É a partir dessas questões que se compreende a importância da escola e de seus educadores comprometidos com a construção de uma formação crítica, reflexiva, capaz contribuir com os processos transformadores dessa hegemonia que hoje é encontrada nas escolas do campo.

O professor, quando se apropria de uma prática crítica frente à realidade, faz uma ruptura radical na direção de novos caminhos no cotidiano dessas escolas. Estes vão desde a organização pedagógica e didática do trabalho, perpassando os processos de ensino/aprendizagem, garantindo, assim, o reconhecimento dos saberes populares, da terra, das experiências individuais e coletivas para os educandos do campo, compreendendo o trabalho enquanto o princípio educativo desse processo, permitindo organizar o conhecimento científico a partir da consciência de classe (CALDART, 2012).

Os educadores do campo não podem ser compreendidos da mesma forma que os educadores das cidades, pois representam a especificidade de um determinado espaço. Do contrário, se estaria generalizando esse ensino e neutralizando o potencial dos saberes da vida no campo. Os educadores desse

²⁴ A agroecologia possui uma base de conhecimentos participativa e de caráter político e implica a necessidade de gerar conhecimento holístico, sistêmico, contextualizadores e pluralistas, nascidos a partir das culturas locais. (PALUDO e THIES, 2008, p.52).

território assumem o compromisso da organização do povo, na relação da construção do conhecimento e das lutas a serem travadas na disputa dos processos opressores vividos. Por esse motivo, há a necessidade de uma formação específica para esses, para que possam compreender esse espaço em sua totalidade, superando, assim, uma visão fragmentada do ensino.

Poderíamos acrescentar que, na agricultura camponesa, familiar e nas comunidades agrícolas, desde a infância- adolescência-juventude, vai se dando a inserção total nos processos produtivos e de trabalho, sociais, culturais, de valores e de identidades – é, portanto, uma formação total (ARROYO, 2012. P.364).

Porém, hoje, ainda, encontram-se muitas barreiras por parte desses professores em compreender esses aspectos da formação docente das escolas do campo. Como, por exemplo, as dificuldades em relacionar o seu contexto de aula com as relações que dizem respeito às estruturas sociais, políticas e econômicas, assim como com traços culturais que constituem tipos de comportamentos e hábitos.

É a partir desses questionamentos que se evidencia a centralidade do papel da escola na busca de um projeto maior de educação para as classes trabalhadoras rurais, na direção da contra-hegemonia. Com vistas a, juntamente com suas comunidades, ir pensando, construindo estratégias de reorganização do campo em benefício do povo. Na construção do campo como espaço de possibilidades.

Aqui, portanto, encontra-se uma das possibilidades da centralidade do papel desses educadores na vida desses trabalhadores rurais, que, de um lado, lutam pela manutenção da vida na terra e, de outro lado, se encontram no desafio de buscar novas relações sociais de transformação do campo e da própria sociedade (CALDART, 2012).

A partir desses indicativos, é que se levanta a possibilidade da superação e da transformação da educação, a partir da compreensão de Freire (1980) de que uma educação, enquanto prática da liberdade, com uma prática educativa na direção da conscientização, possibilita novas visões sociais de mundo, mais autônomas e críticas, capazes de protagonizar mudanças radicais no contexto da educação dessas escolas.

3 Perspectivas acerca do conceito de letramento e categorias da pesquisa

Neste capítulo, serão trabalhadas as perspectivas acerca do conceito do letramento, suas fundamentações e seus desdobramentos para a política educacional no país. A discussão, aqui desenvolvida, apresenta as categorias elencadas como centrais para o debate em relação ao letramento, teoria e prática, dos professores alfabetizadores. Como já debatido acima, a utilização do letramento, para a formulação das referidas categorias analíticas, é o do sentido forte/radical, na perspectiva de um projeto educativo que tenha, como horizonte, a educação como prática da liberdade.

3.1 Letramento no Brasil e suas perspectivas analíticas

A discussão acerca da qualidade e da democratização da escola pública para as classes populares é uma questão antiga para o Estado brasileiro. A luta pela educação para todos e pela igualdade de oportunidades ainda persiste na agenda das lutas dos trabalhadores, na qual, segundo Soares (1991),

[...] a escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola (SOARES, 1991, p.9).

Partindo dessa premissa, o avanço de algumas conquistas, em prol das classes populares, travadas também pelos trabalhadores do campo, cujos professores são sujeitos dessa pesquisa, significa uma disputa permanente com o sistema capitalista. Este tem nas escolas públicas um instrumento ideológico de dominação do saber, de padrões culturais e das relações de produção e acumulação do capital, em favor do desenvolvimento e expansão do capitalismo.

Os processos educativos, dentro de uma economia capitalista, sofrem várias influências, que se situam na direção do desenvolvimento e manutenção de sua ordem. Segundo Kuenzer (2005), tais questões de relação da educação e trabalho na sociedade capitalista e articulam sobre a influência das políticas públicas educacionais. A autora disserta sobre um período histórico no qual a educação

sofreu forte tendência em sua funcionalidade, em prol ao avanço do sistema em questão, que aconteceu no início do século XX, decorrente do desenvolvimento da indústria, período de forte tendência, na educação, do método do taylorismo/fordismo e, também, de intensas alterações no sistema produtivo.

[...] no tocante ao processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos, na medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral (KUENZER, 2005, p. 79).

A organização do trabalho na fábrica necessitava elevar o potencial das capacidades manuais de seus trabalhadores e prepará-los para o modelo de acumulação do capital vigente. De maneira que renegasse o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses, em detrimento do desenvolvimento do trabalho manual, efetivando a divisão social do trabalho, fragmentando, dessa maneira, o trabalho manual do trabalho intelectual, o que, por sua vez, a escola materializou, historicamente, representada em seus métodos, conteúdos e organização escolar (MARX E ENGELS, 2004).

As profundas modificações no modo de acumulação do capital nos dias atuais, as quais Kuenzer (2005) chama de acumulação flexível, representam a resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, período implementado no Brasil, principalmente, a partir de 1990.

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2005, p. 80).

Segundo a autora, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós 2ª guerra até o final dos anos sessenta, vai, aos poucos, sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado, essencialmente, na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 2005, 81).

A intensificação do processo histórico de internacionalização da economia necessita de novas características, que busquem a qualificação e novas transformações tecnológicas e, conseqüentemente, de novas formas de organização e gestão do trabalho.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2005, p.86).

Todas essas mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que passa a determinar um novo projeto educativo para os trabalhadores, independentemente de suas áreas de atuação²⁵.

Em especial, evidenciaram-se esses efeitos no que tange à Educação do Campo, no que diz respeito ao avanço do agronegócio, que representa essa nova configuração de acumulação do capital na agricultura.

²⁵ Em relação às atuais fases de transição e em crise profunda do capitalismo “Na liberação de tudo, no fim da história, a quebra da experiência socialista no Leste Europeu e a desorientação da esquerda ou da sua transmutação para o pós-moderno não melhoram em nada as relações de classe em nossa sociedade, como se acreditou que ocorreria. Pelo contrário, acentuou o acirramento da luta de classe, que cada vez mais tem solicitado o aparecimento do Estado, especialmente no momento de crise profunda do capitalismo atual, seja de um lado, seja de outro”. (PALUDO E VITÓRIA, 2014, p. 124).

“Essa configuração de esgotamento do ideário neoliberal não tem mostrado sinais de retomada de direitos sociais. A opção parece ser de uma relação intermediária, também denominada de terceira via ou terceiro setor, além de um retorno do populismo, como é o caso brasileiro, das políticas distributivas de cunho compensatório, que vem garantindo não só voto como também governabilidade na continuidade do modo de produção capitalista com apoio popular – o que também não seria possível sem os meios de convencimento do aparato da mídia global”. (PALUDO E VITÓRIA, 2014, p. 125)

A partir desta compreensão do desenvolvimento da economia, das mudanças no mundo do trabalho e do novo papel que é dado à escola, enquanto um projeto de garantia do desenvolvimento dessa nova fase do capitalismo, é vista a importância do debate acerca da utilização da palavra letramento nos processos atuais que reconfiguram a política pública de alfabetização nas escolas públicas. Ao discorrer sobre as relações de poder que o letramento atualmente exerce na sociedade, Marcuschi (2007) ressalta que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2007, p. 16,17)

Sendo assim, é possível dizer que o fenômeno letramento ganha força nos processos de ensino/aprendizagem no Brasil a partir dos anos 1990, em um período de avanço do neoliberalismo, e apresenta uma relação de articulação da garantia da preparação das classes populares para o desenvolvimento desta nova representação do capitalismo globalizado.

O debate sobre o termo letramento no Brasil, primeiramente, emerge nos meados dos anos 1980, articulado a difusão desse conceito em diferentes territórios do globo, como na França –*illettrisme* -, em Portugal –*literacia* -, nos Estados Unidos e na Inglaterra –*literacy* -, tendo como foco a discussão da competência da aquisição e da utilização do código escrito, como utilização de uma técnica de avaliação capaz de medir os níveis desta pela população, em tempo escolar (SOARES, 2003).

A mesma autora mostra ser significativo pensar a aproximação desse termo às propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos anos 1970, a qual implica internacionalizar esse conceito, com base na fragilidade dos países frente ao fracasso das instituições escolares no processo da aquisição e utilização do código escrito, nas práticas sociais e profissionais (SOARES, 2003).

É possível compreender esses aspectos no que se refere à utilização da leitura e da escrita, frente às modificações do mundo do trabalho e a exigência de um novo tipo de trabalhador, quando se examina os documentos que compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990, publicados pela UNICEF – em maio de 1991. O qual, em uma de suas passagens, apresenta a preocupação com o analfabetismo funcional presente, principalmente, nos países industrializados ou em desenvolvimento e a falta de acesso ao conhecimento, às novas habilidades e tecnologias. O primeiro artigo trata de pensar as necessidades básicas de aprendizagem como

[...] instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) para um bom desempenho para a vida dos indivíduos em sociedade (UNESCO, 1990, p.3).

A Conferência de Jomtien, que traça os planos de ações necessários para a aprendizagem, se encontra articulada com os objetivos traçados pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismos Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tais organismos apresentam a educação como um instrumento para a solução do combate à pobreza e sua responsabilidade como da comunidade, da família e do Estado.

O letramento, portanto, cumpre seu papel na direção desses debates, enquanto instrumento capaz de medir o nível de leitura e escrita dos sujeitos. Dados esses que são parâmetros de medida, deliberados, como já foi dito, por uma proposta mundial de qualificação e desenvolvimento econômico dos países.

Mais especificamente, no Brasil, o primeiro registro da utilização da palavra Letramento é associado aos escritos do livro de Mary Kato, intitulado ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’, de 1986, no qual a autora cita a palavra por várias vezes, mas não conceitua o termo utilizado.

Soares (2003, p. 03), ao diferenciar a forma como o letramento foi apropriado nos diferentes espaços do globo, apresenta que, “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se

confundem”. Diferentemente em países como Estados Unidos, França, etc. essa diferenciação é o resultado de como foi compreendido o conceito de letramento e, posteriormente, de como ele foi sendo desenvolvido nas escolas.

No Brasil, o letramento foi diretamente associado ao conceito de alfabetização, como possibilidade de elevar a capacidade de apropriação do código escrito. Já, para os países de ‘primeiro mundo’, o termo letramento se torna instrumento capaz de potencializar a utilização do código escrito, a fim de qualificar a educação para as atuais exigências do mundo do trabalho, que exige um sujeito polivalente, em um mundo cada vez mais exigente de práticas letradas. Nesse caso, o letramento corresponde a toda a formação escolar, não sendo restrito ao processo de alfabetização, como no caso brasileiro.

Acredita-se, portanto, que este entendimento de letramento, fortemente ligado com a alfabetização, possa ter trazido dificuldades de compreensão, por parte dos educadores, do papel dele e da alfabetização. É importante lembrar que a apropriação do termo letramento é uma prática quase que exclusiva para as escolas públicas, onde se encontram os filhos dos trabalhadores.

Ao aprofundar o tema, nos estudos realizados em relação à definição do conceito de letramento, encontraram-se dois grandes campos de entendimento ou formas de definição do mesmo, que está relacionado com o conceito de alfabetização. Um primeiro conceito se relaciona aos processos de aquisição da leitura e da escrita, em um sentido compreendido como ‘social’, ‘forte’, o qual adentra mais profundamente na relação dos sujeitos com a construção do conhecimento nos processos educativos de transformação social. Já o segundo campo de entendimento deste conceito, compreende-o em um sentido ‘individual’, ‘fraco’ e associado mais à utilização do código escrito, enquanto ferramenta para a habilidade com os artefatos culturais. Utilizar-se-á, principalmente, as contribuições de Tfouni (1995) e Soares (2010) na contextualização do conceito.

Leda Verdiani Tfouni (1995) traz a definição do conceito desse termo, quando remete a pensar, primeiramente, que o significado do letramento não tem um sentido único, como, também, não descreve um fenômeno tão simples, pois está intimamente ligada à compreensão de mundo de cada sujeito, o qual diz respeito aos seus aspectos culturais e sociais e das formas como este interfere na vida social.

A autora define que os processos de alfabetização e letramento se configuram como dois processos separados, mas que se encontram quase que intrinsecamente ligados. Quando se refere à alfabetização, explica que o conceito é facilmente compreendido quanto à escolarização, caracterizando-se, muitas vezes, pela escola como um processo individual e pontual do desenvolvimento das habilidades do sujeito na aquisição da leitura e da escrita, como a aquisição dos códigos escritos. Segundo a autora, aqui parece estar, na base dessa perspectiva, um conceito de alfabetização como algo que pode chegar a um fim, sem levar em conta o contato que o sujeito faz com a língua desde seu nascimento, sem considerar as práticas sociais mais amplas que exigem a leitura e a escrita no mundo concreto desses sujeitos. Segundo TFOUNI (1995):

Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despe a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz a aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticas. Em um nível mais 'sofisticado' – mas não menos positivista – a ênfase é posta no domínio formalista de estrutura sistemática complexa, frequentemente sem considerar o seu conteúdo. (TFOUNI, 1995, p. 18)

A autora apresenta um posicionamento diferenciado desse caráter linear da alfabetização, encontrados historicamente no processo de escolarização. Quando por ela é definido o termo letramento, evidencia-se seu caráter sócio-histórico da aquisição desse código. Sendo ele um produto social mais amplo que influi significativamente nos processos sociais, numa visão dialética, colocada por ela como: 'causador das transformações históricas profundas', nesse sentido em uma sociedade moderna não existe 'iletrados' - aqueles que não possuem nenhum nível de letramento -, mas, sim, encontra-se ligado aos fenômenos de cada comunidade, com seus aspectos culturais e estrutura social como um todo.

A autora define o letramento como o significado de um *continuum*, como um processo inacabado dos sujeitos. Nas sociedades industriais modernas, podem-se encontrar níveis de letramento, decorrentes, por exemplo, de seus grupos sociais. Tfouni (1995) caracteriza, também, o letramento como uma relação de poder de um grupo sobre o outro, como pode ser visto nesta passagem de seu livro:

Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não alfabetizados abrirem mão de próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre

poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produtor humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 1995, p. 28).

Tendo em vista que o letramento exerce um papel de dominação, como por exemplo, daqueles que dominam as práticas de leitura e escrita sobre os sujeitos letrados não alfabetizados, é que se faz necessário garantir uma participação mais ativa nas práticas sociais dos sujeitos como um todo em uma sociedade letrada. Assim que o acesso ao conhecimento não está disponível a todos como aparentemente é encontrado nos discursos.

A partir das contribuições de Tfouni (1995) a palavra letramento passa a ser cada vez mais utilizada pelos especialistas em educação. Os estudos passam a ser intensificados pela pesquisadora Magda Soares, a partir dos anos 1990, a qual traz alguns elementos diferenciados para o debate no campo da pedagogia, da sociologia, da leitura e da escrita.

Soares (2010) apresenta a importância de definir cada conceito, de alfabetização e letramento, mas identifica que é necessária a aproximação e que existe uma interdependência entre os mesmos.

Ao definir alfabetização, pontua que é a inserção no mundo da leitura e da escrita e que isso é desenvolvido por meio de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes). É o uso efetivo da técnica em uma prática social, que quase exclusivamente é atribuída à escola. Já, o conceito de letramento é o estado ou condição daquele que se apropria da estrutura da sociedade letrada, é compreendido como uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, uso e função social, que é dado à funcionalidade da escrita na sociedade que está centrada na cultura grafocêntrica. Dessa forma, há a necessidade de buscar um novo conceito, que venha ao encontro das novas demandas sociais, que aprofundem a problemática para além do 'do estado ou condição de analfabeto ou alfabetizado'. "Não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento." (SOARES, 2010, p. 20).

Porém, há duas grandes dimensões de análise do termo letramento propostos pela autora: uma, que é a dimensão individual, e outra, que é dimensão social do

conceito. A compreensão da dimensão individual do letramento, em linhas mais gerais, é definida “como a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente de todas as possíveis demandas de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 68), ou seja, são as habilidades com o código desde a maneira mais simples, como assinar o próprio nome, até as mais complexas, como redigir uma tese de doutorado. A perspectiva da dimensão social é considerada não como uma habilidade individual; “é o conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem no seu contexto social” (SOARES, 2010, p.72), como a funcionalidade de uma prática social mais ampla – isso significa dizer que é a maneira como as pessoas se utilizam da leitura e da escrita, relacionando com seus valores, necessidades e práticas sociais em um determinado contexto.

A partir dessa concepção de caráter social, o letramento passa a ser responsável por produzir resultados importantes para os indivíduos, como o desenvolvimento cognitivo, econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. Essa abordagem em torno do conceito de letramento é interpretada como radical e revolucionária.

Essas duas concepções também são relacionadas com o sentido fraco e forte do letramento. Para a dimensão social, o letramento de sentido fraco, que seria a mera habilidade para interpretar as práticas de leitura e escrita, não é um ‘instrumento neutro’ dentro desse processo, mas, sim, práticas historicamente construídas e com uma real intencionalidade no contexto social. Desse modo, de acordo com Soares (2010),

[...] os conceitos de letramento que enfatizam a sua dimensão social, fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade(a versão fraca) ou em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão forte) (SOARES, 2010, p.78).

As versões acima citadas evidenciam o caráter e o significado que é dado ao conceito de letramento, sem perder o papel sócio histórico desse. Porém, quando é trabalhado nos espaços escolares, o significado que é frequentemente vinculado ao letramento em sala de aula, principalmente em escolas públicas, é a versão fraca deste conceito, de modo que é quase nula a apropriação de um sentido mais forte deste processo de letramento, de maior cunho social.

Outra compreensão de letramento é apresentada por Street (2014), quando define dois modelos do mesmo: como autônomo e como ideológico. O modelo autônomo pressupõe um ensino para a funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesmo, e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2014, p. 08). Já o modelo ideológico vai além da funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos, utiliza-se o termo letramentos, no plural. O modelo ideológico se relaciona às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, pois elas possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida (STREET, 2014). De certa forma, encontram-se, no autor, os sentidos forte e fraco de letramento acima referidos.

Ao analisar as políticas públicas de alfabetização e letramento, facilmente se percebe, em seus materiais didáticos, a conceituação do letramento no seu sentido individual ou fraco, como é compreendido por Soares (2010). Em 2007, o MEC – Ministério da Educação distribuiu, para as escolas públicas do país, a partir do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a cartilha do Pró-Letramento, na qual descreve o conceito da seguinte forma:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (MEC, 2007, p. 11).

A partir da análise de Tfouni (1995) o que é encontrado nas escolas hoje são os processos restritos de alfabetização, sem um aprofundamento no que diz respeito a uma reflexão mais crítica em direção à qualidade dos processos de níveis de

letramento dos sujeitos. Soares (2010) compreende que a escola pública, a partir dos seus limites históricos, concretiza o letramento em seu sentido individual ou fraco, nas práticas alfabetizadoras.

O sentido que será trabalhado no decorrer desta dissertação é o sentido de letramento para além da decodificação da leitura e da escrita. Será utilizado o sentido social, forte e radical desta palavra, segundo o conceito de Soares (2010), ou no sentido do Letramento Ideológico, como apresenta Street (2014) ou, até mesmo, no seu caráter sócio-histórico, na definição Tfouni(1995). No qual o letramento é uma ação de reconhecimento do mundo, conscientização da sua condição enquanto sujeito em um processo histórico, que se apropria, cria e recria, por meio da crítica, a própria existência de sua materialidade em uma prática social. Como apresenta Freire (1980):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo(FREIRE, 1980, p. 83).²⁶

Compreendendo, com Freire (1980), que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, apresenta que o sujeito professor, nessa perspectiva, assume a intencionalidade política do processo educativo. Ao qual, se compromete não somente com a aquisição do código por parte do sujeito, mas, com um processo de alfabetização articulada à leitura reflexiva da vida, construindo, coletivamente, os caminhos para a transformação social. Com isso, a questão do letramento dos professores remete a pensar todos esses aspectos, desde sua formação, enquanto sujeito, até a formação profissional.

3.2 Letramento dos professores: marcos de análise

Marx e Engels (2006), em sua obra 'Ideologia Alemã', parte da compreensão de que a vida objetiva condiciona a consciência, e não o contrário, e que a formação da consciência humana não é um processo linear e sim dialético e acontece no

²⁶ Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

interior de uma determinada ordem social. Partindo dessa compreensão é que será refletido acerca dos processos de constituição da formação social dos sujeitos professores e de suas intervenções, no interior da ordem social a que pertencem e que também se encontra em movimento. Em especial, aqui, tratar-se-á do sujeito professor alfabetizador das series iniciais da escola do campo, buscando, a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, o intuito de apontar reflexões acerca da formação da consciência desses sujeitos em sua totalidade e as suas relações com a construção do *‘seu letramento’*, enquanto uma possibilidade de oportunizar aos seus educandos práticas letradas em sala de aula, também enquanto ferramenta de intervenção no mundo.

O que se evidencia é a necessidade da construção de outro projeto de formação para a classe trabalhadora, a qual possibilite desenvolver a consciência de classe, crítica, com vistas à superação da consciência ingênua, alienada, fruto do modo capitalista de produção da existência.

Este processo de construção da formação de uma nova consciência se compreende em um movimento dialético, como um processo que possibilita avanços e recuos no seu desenvolvimento, no qual a

[...] consciência é gerada a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos, e desses com a natureza, e o processo pelo qual, em nível individual, que são capazes de interiorizar relações, formando uma representação mental delas (IASI, 2011, p. 14).

O mesmo autor apresenta que o indivíduo capta a realidade a partir da parte para o todo, na qual:

O novo indivíduo ao ser inserido no conjunto das relações sociais, que tem uma história que antecede a do indivíduo e vai além dela, capta, assim, um momento abstraindo do movimento. A partir daí busca compreender o todo pela parte – ultrageneralização – o que constitui como vemos, em um dos mecanismos básicos de sua primeira forma de consciência. (IASI, 2012, p. 14).

A cada passo do desenvolvimento do ser humano, esse, através da interação com o mundo, vai construindo as bases da sua formação psíquica e de sua personalidade, ao mesmo tempo em que vai sendo possível a formação da consciência de si e do mundo que o rodeia, bem como a interiorização dos valores, normas, padrões, condutas e concepções a serem seguidas. Iasi (2011) chama a

atenção quando analisa esta primeira manifestação da consciência, como a da alienação, “está forma será a base, o terreno fértil, em que será plantada a ideologia como forma de dominação” (IASI, 2011, p.20).

Ao analisar o conceito de ideologia e alienação, Iasi (2011) apresenta uma substantiva diferença nesses conceitos:

A **alienação** que se expressa na primeira forma da consciência é subjetiva, profundamente enraizada como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psicológico. A **ideologia** agirá sobre essa base e se servirá de duas características fundamentais para exercer uma dominação que, agindo de fora para dentro, encontra nos indivíduos um suporte para que se estabeleça subjetivamente (grifos adicionados) (IASI, 2011, p. 20).

O autor adentra na compreensão de que a ideologia não é somente um conjunto de ideias ao qual é organizada as massas, mas se expressa de forma material. Em uma sociedade de classe, que detém os meios de produção na mão de poucos, expressa a universalização de uma visão de mundo dos dominantes para com os dominados e justifica suas relações sociais através de sua ideologia dominante. Nesse sentido, as relações sociais estão determinadas a partir da propriedade privada dos meios de produção e no assalariamento da força de trabalho, gerando, assim, condições para que o trabalho humano se torne alienado e mercantilizado. Alienando-se, assim, da sua própria construção enquanto formação humana, que é mediada pelo trabalho. “Em vez de o trabalho tornar-se o elo do indivíduo com a humanidade, a produção social da vida, metamorfoseia-se num meio individual a própria sobrevivência particular” (IASI, 2011, p. 22).

Marx e Engels (2006), ao trabalhar o conceito de ideologia como negatividade, pode-se dizer ocultamento da realidade; a define como um conjunto de proposições da sociedade capitalista que possuem o fim de apresentar os interesses da classe dominante como sendo os de toda a sociedade. De tal modo, quando consegue, suas ideias se instituem como dominantes, a hegemonia é conseguida e a ordem social se reproduz.

Michael Löwy (1985), ao discutir o conceito, apresenta que a trajetória do marxismo passa a construir outras formas de compreender a ideologia. Lenin, por exemplo, apresenta “a ideologia como qualquer concepção da realidade social e política, vinculada aos interesses de certas classes sociais” (LÖWY, 1985, p. 12). Ao dizer isso, para Lenin, existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária, que

representa a forma como estará designada a ordem social estabelecida, vinculada a um determinado interesse de classe.

Posteriormente a Lenin, de acordo com Lowy (1985), um importante sociólogo, Karl Mannheim, se preocupa em distinguir o conceito de ideologia do de utopia, apresentando que:

Ideologia é um conjunto de concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm certo carácter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntário ou involuntariamente, servem a manutenção da ordem estabelecida. **Utopias**, ao contrário são aquelas ideias, representações ou teorias que aspiram outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para a sua ruptura. Deste modo, as utopias têm a sua função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária (grifos adicionados) (LÖWY, 1985, p. 13).

Para Mannheim, de acordo com Lowy (1985), a ideologia e a utopia são duas formas de um mesmo fenômeno, mas que se manifestam de maneiras distintas e se refere “[...] à existência de um conjunto estrutural e orgânico de ideias, de representações, teorias e doutrinas, que são expressões de interesses sociais vinculados às posições sociais de grupos ou classes, podendo ser, segundo o caso, ideológico ou utópico” (LÖWY, 1985, p.13).

A partir da compreensão de Mannheim, pode-se dizer que a sociedade capitalista caracteriza-se pela hegemonia da ideologia dominante, daquela que representa interesses burgueses. Já a utopia se apresenta como uma alternativa, no interior da sociedade de classes, que se relaciona com a análise crítica da realidade e a ruptura da ordem opressora estabelecida, para a construção de uma nova ordem, que vá ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, que tem por finalidade a superação do antagonismo de classe e a transformação da realidade objetiva.

Porém, Löwy (1985) expressa que ambos os fenômenos, o da *ideologia* e o da *utopia*, se encontram representados por uma *visão social de mundo*, o que significa dizer que são “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classe social determinada”. (LÖWY, 1985, p. 13-14).

Segundo Löwy (1985), quanto mais ideológica, menos utópica é a visão social de mundo e, quanto mais utópica, mais busca desvelar ou destruir a ideologia. Para o autor, uma visão social de mundo utópica se orienta pelo desvelamento da ideologia e pela construção de outra ordem social. “Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transforma-la revolucionariamente, a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas” (LÖWY, 1985, p.19).

Uma visão social de mundo utópica tem o compromisso com o desvelamento da realidade, com o processo de desnaturalização do que é apresentado como natural, em todas as suas dimensões da vida. Iasi (2011) corrobora, afirmando que

Acreditamos que as ideias revolucionárias e a construção de uma nova consciência social devem ser eminentemente anti-ideológicas, desveladoras daqueles véus que turvam a compreensão das reais determinações da vida e do funcionamento da realidade (IASI, 2011, p 84).

Quanto mais utópica for à perspectiva de um sujeito, menos ideológica será a sua representação da realidade, portanto, mais se aproxima das relações sociais objetivamente existentes. Quanto mais ideologia, mais ingênua a representação da realidade. Quanto mais utópica, maior o esforço de uma leitura crítica e desmistificadora.

A partir deste estudo, pode-se dizer que o movimento da formação na consciência é o resultado da influência da realidade objetiva, a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos e desses com a natureza. É nesse movimento que a consciência se forma e que vai se instituindo uma visão social de mundo que pode ser mais ou menos naturalizadora da ordem econômica, política, social e cultural existente.

A partir da compreensão dialética da realidade, podemos verificar os seguintes estágios da formação da consciência. Como já foi anunciado nesse capítulo, Iasi (2011) apresenta que a primeira manifestação da consciência é a alienação a qual o sujeito compreende, assim, uma visão generalizada e superficial, mascarando a realidade objetiva. O sujeito possui um conjunto de valores interiorizados que para eles são verdadeiros e naturais, a partir das relações

imediatas que ele estabelece. Iasi (2011) apresenta elementos dessa formação inicial da consciência:

Esse conjunto que une desordenadamente e contraditoriamente elementos de senso comum e instituições de um pensamento crítico é a base do que chamamos de primeira forma de consciência. Ela apresenta-se como alienação não porque se desvincula da realidade, mas pelo fato de naturalizá-la, por desvincular os elementos componentes da visão de mundo de seu contexto e de sua história. (IASI, 2011, p. 25-26).

Compreendendo este processo, pode-se afirmar que aquilo que condiciona a consciência também é condicionado pelos processos das relações concretas da história da sociedade. Porém, essa compreensão da realidade não está dada, ela é movimento e os sujeitos vivem os processos de contradição constantemente, vivenciando novas formas de relações, até mesmo, a superação de uma visão ingênua da realidade, uma visão de senso comum, para uma visão mais crítica dela, irá depender dos conflitos subjetivos e materiais vividos por cada sujeito.

Nesse processo, pode-se compreender que a consciência se encontra sempre em movimento, assim como a vida objetiva. Portanto, em novas relações, as quais proporcionam novas descobertas e novas contradições, de forma a interiorizar novas relações sociais, de ordem cada vez mais elaborada, na direção de uma forma mais elevada de consciência.

De acordo com Iasi (2011), Marx ao pensar os processos da formação da consciência de classe apresenta como uma das relações possíveis da elevação da mesma, a segunda forma, 'a consciência em si', a qual representa a formação da identidade com o outro. Essa ocorre, por exemplo, quando o sujeito se percebe em uma relação de opressão em um determinado grupo social. Iasi (2011) apresenta esse processo da seguinte forma:

A ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar, vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las. Questiona-se o carácter natural dessas relações e, portanto, de sua inevitabilidade. A ação dirige-se, então, à mobilização dos esforços do grupo no sentido da reivindicação, da exigência para que se mude a manifestação da injustiça. (IASI, 2011, p.29)

Essa representação da consciência, porém, ainda se encontra limitada em uma relação imediata do sujeito com certo grupo social. Ao pensar o sujeito professor, pode-se encontrar esse processo de formação quando se organiza em

seus sindicatos. Segundo Iasi (2011), “A consciência em si representa ainda a consciência que se baseia na vivência das relações imediatas, não mais do ponto de vista do indivíduo, agora do grupo, da categoria, e pode evoluir até a consciência de classe” (IASI, 2011, p. 30).

Pode-se dizer, também, que essa forma se baseia no acesso à cidadania, mas, porém, não dá conta do antagonismo entre a emancipação humana e o sistema capitalista.

Para isso, é preciso, necessariamente, assumir-se uma ‘consciência para si’ ou uma ‘consciência revolucionária’, em que o sujeito busca compreender a organização social da sociedade, indo a fundo, para além da aparência, revelando a essência de sua funcionalidade na direção de transformá-la radicalmente. É um ir mais a fundo, da ‘consciência em si’ para a ‘consciência para si’. Iasi (2011) descreve:

A consciência em si, quando não ‘ultrapassa a simples negação de uma parte’, acaba por se distanciar de sua meta revolucionária, busca, novamente, mecanismos de adaptação à ordem estabelecida. Ela trabalha com o efeito, e não com a causa. (IASI, 2011, p.34)

Já a ‘consciência para si’, representa, segundo Iasi (2011):

O indivíduo transcende o grupo imediato e o vínculo precário com a realidade dada, busca compreender relações que se distanciam no tempo e no espaço, toma como sua a história da classe e do mundo. Passa a conceber um sujeito coletivo e histórico como agente da transformação necessária. (IASI, 2011, p. 35).

A questão da ‘consciência para si’ requer a superação de uma consciência individual para uma consciência de classe, o que não se torna uma tarefa fácil, pois essa vai depender das próprias relações vividas por cada sujeito e, até mesmo, das relações com o seu tempo histórico e suas relações com a materialidade objetiva de cada território que estes sujeitos transitam em sua totalidade. Nesse caso, ao pensar o sujeito professor e sua relação direta com a sua condição de superação da consciência, é necessário refletir a atual condição da escola pública e do movimento concreto da sociedade como um todo, na busca de transformações mais profundas. Isso significa, perguntar: o que hoje hegemoniza a sociedade? Como o sujeito professor se compreende na escola pública? Qual seu papel frente à construção do

conhecimento? E que relações e conexões esse sujeito realiza com a vida objetiva de seus estudantes?

O que se pode verificar, de uma forma geral, é um grande número de sujeitos que ainda partilham de uma consciência alienada ou, até mesmo, uma consciência em si, isto é, no estabelecimento da escola real com a estrutura e funcionamento do sistema capitalista. Os professores se encontram mediados por um olhar fragmentado, idealizado e individualizado da realidade. Iasi (2011, p.39) apresenta que “na sociedade capitalista, o foco e núcleo é um indivíduo, como célula isolada e autos suficiente, em perfeita harmonia com a concepção de ser abstrato, trabalho alienado e propriedade privada”. Esses são alguns dos valores liberais e burgueses de nossa sociedade.

O desafio que se coloca para o avanço da formação da consciência é o de ser capaz de superar essa visão imediatista e individualizada da sociedade na direção da emancipação humana e, conseqüentemente, uma nova forma de sociabilidade. O que se propõe é a formação de um sujeito que tenha a possibilidade de compreender a vida em sua totalidade, em todas as dimensões do humano, capaz de se relacionar individual e coletivamente, e politicamente, frente à realidade de forma crítica e autônoma.

Já que segundo Iasi (2011)

Por tanto, em uma luta revolucionária, não basta o proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas é necessário se assumir para além de si mesmo (consciência para si). Conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro de uma ordem capitalista, mas também se colocar diante da tarefa histórica da superação dessa ordem (IASI, 2011, p. 32).

Com isso, a tarefa de assumir a construção de uma verdadeira consciência de classe é fruto da negação do capitalismo, em um primeiro momento, assumindo uma posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, para assumir a luta de toda a sociedade, pela busca da emancipação.

Marx (2010), ao tratar a questão da emancipação humana, em sua obra ‘Sobre a Questão Judaica’, apresenta que esta representa o desenvolvimento de um novo modelo de sociabilidade. Porém, quando discute a definição de emancipação política e emancipação humana, coloca a questão de que a emancipação política não é suficiente para a emancipação humana, pois ela não rompe com a

essencialidade do capital, a propriedade privada dos meios de produção e a alienação do trabalho. Por isso, não é capaz de contribuir para a liberdade humana, mas, ao contrário, reforça as condições da própria sociedade capitalista. A emancipação humana exige a superação da sociedade de classe, um movimento radical na direção da construção de um novo modelo de sociabilidade. Ao falar da emancipação humana, Marx (2010) diz que:

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p.54).

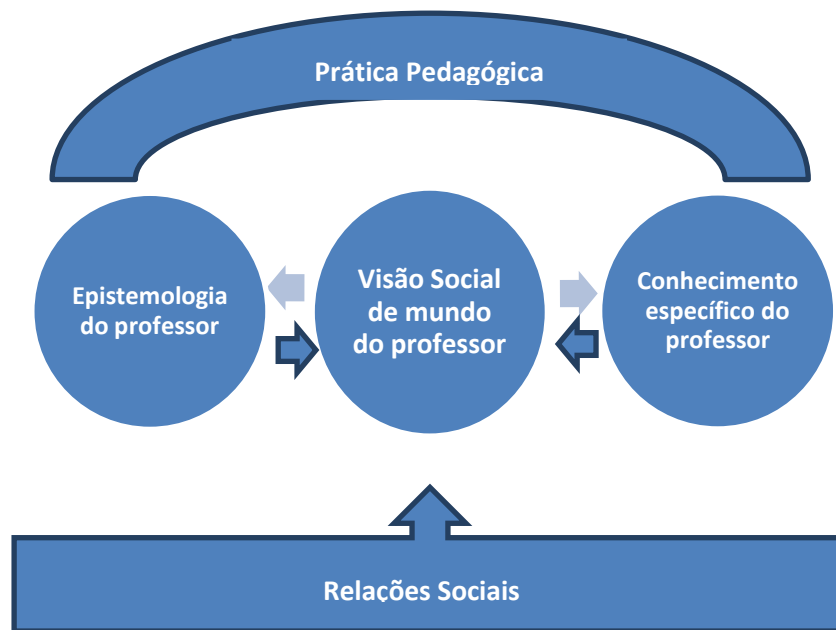
Marx (2010) afirma que o horizonte da emancipação humana representa a exigência dos seres humanos assumirem o controle de sua existência, conscientes de suas capacidades de intervirem no percurso da história, de forma que a construção da sua objetivação, mediada pelo trabalho, não represente um objeto fora de sua construção enquanto sujeito de possibilidades, mas como parte integrante e educativa de sua formação social.

Na direção de transformações profundas da ordem social, a emancipação humana se encontra como um horizonte possível. Nesse contexto é que a educação, embora não tenha a capacidade de emancipar os sujeitos, é umas das possibilidades da práxis social. A escola se encontra se como ferramenta social de elevação da capacidade crítica dos sujeitos, isso se compreendida enquanto instrumento de resistência e de transformação social (IASI, 2011).

Retoma-se que, a partir da análise que vem sendo feita, em uma análise dialética, em relação aos processos que constituem e que fundamentam o sujeito professor alfabetizador das escolas públicas do campo e da compreensão de como desenvolvem a suas práticas letradas a partir da abordagem teórica metodológica, desenvolvida ao longo desse texto. O letramento, em seu sentido forte/radical, cumpre o papel de auxiliar na ampliação da visão social de mundo, na direção da construção de sujeitos capazes de intervir de forma consciente e autônoma. Portanto, torna-se fundamental que compreendam o papel da construção do conhecimento para com as classes populares de forma crítica, na direção de possibilitar as bases necessárias para a formação de uma nova sociedade,

enquanto horizonte na direção de transformações em benefício às classes populares que historicamente foram negadas deste direito.

Com esse entendimento, definem-se as seguintes categorias de análise para a compreensão da questão de investigação:



A – Visão social de mundo do professor: desvelamento da realidade/ compreensão mais ampla, profunda e crítica da realidade objetiva, incluindo o papel da educação, da escola e do professor.

A partir da discussão desenvolvida neste texto, apresenta-se que a escola pública, em sua grande maioria, historicamente, cumpre o papel de legitimar a ideologia da classe dominante. Porém, também se compreende que, a partir do movimento real da sociedade, mediante o papel de enfrentamento em que os sujeitos ocupam nas relações de classe, a utopia se torna possível e horizonte, na busca pelas problematizações das contradições nela existentes, a qual tenha como horizonte a transformação social.

Portanto, cabe, nessa pesquisa, a problematização da visão social de mundo do professor, a partir de categorias importantes para este estudo, como a formação da consciência, de modo a refletir quais são as bases que fundamentam as análises

políticas, filosóficas, sociológicas e psicológicas que os mesmos fazem da realidade. Implica em compreender qual visão de ser humano; o entendimento das estruturas e do funcionamento da realidade econômica; do desenvolvimento da política e da cultura; qual entendimento dos direitos humanos; e como os professores se compreendem no exercício de sua ação no mundo, como profissionais da educação.

Ainda, é importante analisar o entendimento e a compreensão que os professores têm do Estado brasileiro, o tipo de desenvolvimento do campo e da agricultura, o papel da educação na sociedade de classe, da escola pública, dos sujeitos que vivem no campo e se há a compreensão do desenvolvimento de um projeto popular de sociedade que acreditam ser possível construir.

Essa categoria se torna importante para analisar o problema da pesquisa, na medida em que busca refletir os limites e possibilidades dos professores na compreensão e prática do letramento em seu sentido forte/radical, enquanto um instrumento mediador de uma educação como prática da liberdade nas escolas do campo. Para isso, a visão social de mundo do professor se torna fundamental para entender a sua compreensão de letramento, assim como o desenvolvimento das práticas no cotidiano da escola e, principalmente, da sala de aula.

B – Epistemologia do Professor: compreensão do papel e dos fins do conhecimento

Ao analisar a epistemologia do professor alfabetizador do campo, buscou-se relacionar a concepção de conhecimento compreendida por esses sujeitos e a sua relação com a visão social de mundo. O que se apresenta entre o processo de ensino/aprendizagem com a concepção de mundo sobre a vida em sociedade; quais as relações que se estabelecem entre o conhecimento e a vida prática; qual o entendimento da ciência; da formação profissional; da pedagogia; da educação; e da importância desses para as classes populares do campo. Qual a compreensão sobre o processo do desenvolvimento do ser social e da formação da consciência. Como os processos educativos contribuem para desvelar a realidade, tornarem-se utópicos, problematizadores; ou ainda, reforçarem a lógica formal, ideologicamente mascarando a realidade objetiva.

A formação epistemológica do professor, a compreensão do papel do conhecimento, necessita ter a relação de ampliação da formação da consciência,

uma consciência alargada da realidade, para além do senso comum, em que o sujeito busca compreender a organização social da sociedade a partir da práxis social, indo a fundo, para além da aparência, revelando a essência de sua funcionalidade na direção de transformá-la.

Em suma, como é possível compreender a epistemologia do professor alfabetizador das escolas do campo, no cotidiano da escola, já que se compreende que a epistemologia é um dos componentes da visão social de mundo e determinantes no processo de desenvolvimento da construção da criticidade.

C – A Prática Social do Professor: o domínio das técnicas, os conhecimentos pedagógicos sobre o letramento e métodos de alfabetização

Além de uma visão social de mundo crítica, utópica, como critério para a problematização da compreensão e prática da alfabetização e letramento dos professores em sentido forte, como se vem trabalhando, considera-se fundamental também o conhecimento pedagógico e o domínio dos métodos e técnicas. Uma visão social de mundo e uma epistemologia crítica, dialética, necessitam dessas articulações. Caso contrário, corre-se o risco de ficar com um discurso avançado e uma prática tradicional. Neste processo, compreende-se que os métodos e técnica não são neutros, mas expressão uma determinada visão de mundo.

Para isso, foi analisada a compreensão dos professores sobre os conceitos de educação, alfabetização, letramento, conhecimentos pedagógicos, métodos de alfabetização, bem como os domínios das técnicas utilizadas por estes sujeitos no desenvolvimento de seu trabalho.

Esse item se encontra diretamente articulado à análise sobre o papel social da educação e da educação do campo e se torna fundamental para compreender que projeto de educação e de sociedade, aos quais esses professores, mediante a sua visão social de mundo, desenvolvem em seu cotidiano através do trabalho pedagógico, do domínio teórico metodológico, das práticas pedagógicas que ocupam as salas de aula e os registros dos documentos como Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, etc. Em que medida o professor desenvolve o seu trabalho enquanto possibilidade de uma educação como instrumento de uma educação para a emancipação humana ou, até mesmo, uma educação enquanto

reprodução e doutrinações dos valores e concepções a serviço da manutenção da sociedade capitalista.

Até que medida se encontra o nível de consciência dos professores alfabetizadores, para o desenvolvimento de um trabalho com o letramento em seu sentido forte/radical, lembrando de que a consciência expressa à materialidade, nas quais esses sujeitos transitam. Resgatando o pensamento de Marx e Engels (2006) o qual diz que a realidade material 'condiciona' a consciência.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO PRESENTES NA ESCOLA EM ESTUDO

Após delinear o campo empírico da pesquisa, apresentam-se, neste capítulo, os três eixos de análise que foram os mais significativos para o entendimento e prática do letramento para os professores entrevistados. Os eixos são: A compreensão de educação, de escola e de conhecimento; compreensão de campo e de Educação do Campo; e a compreensão de letramento e o domínio dos métodos de alfabetização. Todo esse debate tem enquanto base o que acima foi analisado, a fim de responder o questionamento sobre a compreensão das limitações e possibilidades dos professores alfabetizadores de uma escola do campo, na compreensão e prática do letramento em seu sentido forte/radical, enquanto instrumento mediador para a construção de uma educação como prática da liberdade para os sujeitos das escolas do campo.

4.1 O campo empírico da pesquisa

A Escola Municipal João da Silva Silveira²⁷, é uma escola de Ensino Fundamental que atende, atualmente, 340 alunos, no total de seus três turnos de funcionamento. Possui uma turma de pré-escola, para alunos na faixa dos cinco anos de idade, duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano, cerca de treze turmas de segunda até a oitava séries do ensino fundamental. No período da noite, a escola atende uma turma das etapas iniciais e quatro turmas das etapas finais do ensino fundamental, na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Referente aos profissionais que atuam na escola, conta-se com setenta profissionais, sendo que cinquenta e três professores desempenhando funções na direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, atendimento educacional especializado, além de professores de séries/anos iniciais e professores de séries finais. Dos professores pesquisados, dois possuem formação em Pedagogia, um em universidade privada e o outro em universidade pública. O terceiro professor possui magistério e está cursando graduação em pedagogia em uma universidade privada na modalidade à distância.

²⁷ Dados retirados do blog da escola: <http://emefjoaodasilva.blogspot.com.br>. Acesso em 27 de Fevereiro de 2015.

A escola possui 20 funcionários, tais como, agente administrativo, monitoria, merendeira, serventes, motorista, assistente social, intérprete de libras e vigia noturno.

O trabalho de investigação junto à escola, como já foi dito na introdução, foi desenvolvido a partir de três entrevistas semiestruturadas, uma com cada um dos professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Foram observadas duas aulas de cada professor, totalizando seis observações em sala de aula e observações livres no cotidiano da escola. Também foi analisado o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola.

Em relação à formação profissional dos professores pesquisados, observa-se que dos três professores, dois se graduaram em Pedagogia, um pela Universidade Federal de Pelotas e outro pela Universidade Católica de Pelotas, na modalidade presencial; e um dos professores tem somente o Magistério e está cursando Pedagogia em uma Universidade privada, na modalidade à distância. Os três professores atuam há mais de dez anos na escola do campo e na escola pesquisada, e dois deles moram na localidade.

4.2 A compreensão de educação, de escola e de conhecimento

Para a análise deste eixo, parte-se do entendimento de que a visão social de mundo dos professores também se manifesta na escolha da profissão, assim como no entendimento do papel do pedagogo no processo educativo. Já que estes, a escolha profissional e o papel do pedagogo, representam um fator importante quando se compreende que o sujeito professor, além de uma escolha profissional, assume um papel significativo no bojo do desenvolvimento de uma sociedade. Para Saviani, (2012) a educação, para além de uma entidade responsável por difundir o conhecimento historicamente adquirido, também é responsável por difundir amplamente, uma visão social de mundo, porque a educação não assume um papel de neutralidade na sociedade.

Eis aí o sentido da afirmação 'a educação é sempre um ato político', ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade(SAVIANI, 2012, p. 02).

A esse respeito, o que se constata é que os professores se percebem como se estivessem desenvolvendo uma missão. Como se a tarefa de ser professor fosse um dom, uma vocação. Embora exista o gosto pessoal, trata-se de uma profissão e isso não é analisado pelos professores, bem como não é analisado o papel político que a educação assume na sociedade. Isso se evidencia nas entrevistas quando os professores fazem afirmativas, como:

Olha, posso te dizer que eu amo alfabetizar, amo as crianças. Alfabetizadora tem que ter o dom, não é qualquer um que tem aquela paciência, aquele carinho, aquele amor de falar dez vezes a mesma coisa e não cansar, tem que ter dom. Ah coisa boa as crianças. Eu nasci para ser mãe, dona de casa e professora. Adoro limpar a casa, ficar na volta dos meus filhos, e ser professora. Amo o que faço. (Entrevistado2)

Uma afirmação como essa apresenta uma relação de que o profissional pedagogo, para além de um conhecimento específico, necessita ter uma 'forma' um conjunto de artefatos que o tornam um bom professor alfabetizador. Nessa mesma passagem, o entrevistado 2 associa a sua formação profissional não só como uma relação de um 'dom', como, também, uma forte aproximação a uma relação maternal para com a profissão.

Observa-se essa construção histórica na carreira do magistério, como na passagem de Bruschini e Amado (1988):

[...] o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menosvalorizadas socialmente, influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p.5).

Essa concepção de escola profissional se compreende enquanto uma alusão ao dom, à vocação, ao merecimento, que no percurso da construção história da carreira do magistério acabou por atribuir e a camuflar a desvalorização profissional. Paralelamente a isso, verifica-se uma ideologia alicerçada em uma ideia de que a profissão de professor tem uma forte ligação com as relações de domesticidade e, consecutivamente, fortaleceu a divisão social do trabalho entre homens e mulheres. Segundo Apple (1988):

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho (APPLE, 1988, p.20).

A partir dessas questões é que se busca reforçar a importância de debater o papel do professor enquanto articulador dos interesses de classe. O que se verifica, a partir dessas passagens, é que a discussão acerca da escolha profissional e da forma como esses sujeitos assumem o compromisso profissional, está fortemente ligada às tendências e ideologias que cercam não só o projeto educativo do país, como a sua articulação com o desenvolvimento da sociedade que se tem em curso. O pedagogo, quando assume uma posição de classe, compreende o seu papel político no processo educativo. Saviani (2012) corrobora ao dizer que:

E o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2012, p.02).

A partir do exposto, percebe-se um desafio por parte dos professores, em articular sua ação profissional com uma compreensão alargada do seu papel na educação, aqui se tratando, especificamente, da educação dos filhos dos trabalhadores do campo, que estão na escola pública. O que se analisa é a ausência de ferramentas teóricas que permitam aos professores analisar, de forma crítica, o seu papel na sociedade, na direção não só do cuidado, mas da capacidade de desenvolver, junto com os estudantes, o entendimento de uma educação enquanto prática da liberdade.

Outra questão importante que foi analisada, nesse eixo, a partir das entrevistas realizadas, foi sobre a função social do conhecimento, a fundamentação da epistemologia do professor sobre como desenvolvem e compreendem o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos.

O que se apresenta, em grande parte, se fundamenta, principalmente, em uma epistemologia empirista e liberal que, em alguns momentos, se revela como uma pedagogia idealista e, em outros, se apresenta como uma pedagogia

positivistaou, ainda, pragmática. Em especial, destaca-se a influência do movimento 'escolanovista' no Brasil.

Essa pesquisa corrobora com a de Becker (2012, p.39), quando analisa que“o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza-se a epistemologia do professor. [...] Ela é, também, a postura mais claramente verbalizada; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum”. Ainda, para o autor, a epistemologia idealista se caracteriza como aquela que admite a existência de ideias inatas nos indivíduos. Nessa concepção, o aluno é o centro do processo de conhecimento e o professor é um mediador, um facilitador da aprendizagem. O aluno é concebido como sendo dotado de potencialidades inatas, pela sua bagagem genética. Cabe ao professor despertar o que cada um já tem em potência. O aluno aprende não porque o professor ensina, mas porque ele já nasceu com o dom de aprender, ou seja, a inteligência é algo dado a priori que nasce com o aluno e necessita desenvolver-se (BECKER, 2012).

Ambas, a epistemologia positivista e a idealista, de acordo com Aranha (2006), são desdobramentos da concepção liberal e laica de educação, que emergiu, principalmente, com o advento da burguesia e com os ideais de universalização do ensino e de uma educação a encargo do Estado. Umas das marcas importantes na concepção liberal foi o movimento do Iluminismo, também conhecido como o século das luzes (Século XVIII). “Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (ARANHA, 2006, p. 172).

Duarte (2012) corrobora ao definir que para o pensamento liberal “o sujeito é anistórico, indeterminado e abstratamente livre, isto é, absolutamente livre por um atributo natural, a pressuposta liberdade natural da razão concebida à maneira liberal" (DUARTE, 2012, p. 12).

Nesse processo é anunciada uma nova concepção de ser humano, valorizando a razão humana e dos poderes do indivíduo, contra o teocentrismo que até então hegemonizava a educação no século passado. Segundo Saviani (1985)

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do 'antigo regime' e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado 'livremente' entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande

instrumento para converter os súditos em cidadãos (SAVIANI, 1985, p. 9-10).

Pode-se dizer que a concepção de educação liberal justifica a ordem do sistema capitalista que, basicamente, defende a predominância da liberdade, principalmente da liberdade de mercado e dos interesses individuais na sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, têm sido marcada pelas tendências liberais, na sua forma e conteúdo, ora conservadora, ora renovada. Evidentemente, tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que esses não se deem conta dessa influência. Ainda, Saviani (1985) apresenta a forma pela qual o professor, mediante esta concepção de educação, se utiliza da sua função para ‘transmitir’ os conhecimentos historicamente acumulados.

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. (SAVIANI, 1985, p. 10)

Ao discutir a pedagogia liberal, de acordo com Saviani (1985), uma pedagogia idealista, nessa concepção, a realidade é determinada pela consciência, são as idéias que produzem a realidade. Em uma concepção idealista da formação humana, compreende-se que há um aluno idealizado. Ou seja, para a concepção da pedagogia idealista, segundo Aranha, (2006, p.180) “o conhecimento humano é a síntese dos conteúdos particulares dados pela experiência e da estrutura universal da razão (a mesma para todos os indivíduos)”. Nesse caso, cabe à educação, mais precisamente, ao processo de alfabetização, desenvolver, conhecer a razão. Na epistemologia, para a concepção idealista, o conteúdo já está com a criança, basta o professor fazer com que seja explicitado.

Becker (2012) relaciona as concepções com a forma de compreensão do papel do professor e do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, em uma relação entre concepção de mundo, de educação e de epistemologia. Essas concepções podem estar voltadas à valorização do professor, ou dos alunos, ou, ainda, das relações entre professor e aluno.

Uma educação centrada no professor, “tende a valorizar uma relação hierárquica que, em nome da transmissão do conhecimento, acabam por produzir

ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulando sua capacidade crítica” (BECKER, 2012, p. 9).

Essa concepção, na qual o professor é o centro processo educativo, tem sua forte marca em uma pedagogia positivista, que tem, enquanto base, o *progresso*, a educação se efetiva em processo de evolução, no qual o sujeito vai superando etapas para, assim, poder revelar a sua potencialidade. Na concepção positivista de educação, considera-se que o aluno é uma *tábula rasa*, na qual o professor deposita os conhecimentos necessários a serem transmitidos para aqueles que, passivamente, respondem a esses estímulos (ARANHA, 2006). Esta concepção de educação pode ser verificada em uma passagem do entrevistado 3. “As duas que eu tenho que não são alfabetizadas, elas têm CID²⁸, às vezes conhecem as vogais, às vezes não, elas não *retém* nada, mas elas são mimosas, elas são interessadas, elas querem aprender”.

A partir do exposto, é possível notar que o entrevistado 3 compreende o processo de ensino e aprendizagem como algo que necessita ser absorvido, fixado, quando se utiliza da palavra ‘reter’. Percebe-se a influência da psicologia comportamentalista na fundamentação desses professores, com a forte presença do Behaviorismo e no Neobehaviorismo²⁹. Segundo Becker (2012), sua fundamentação epistemológica é fornecida pelo empirismo. Foi possível verificar essa afirmativa, principalmente, nas observações realizadas em sala de aula. O que se percebe é que, dos três professores pesquisados, dois compreendem que a aquisição do conhecimento e a formação da consciência se dão de forma receptiva. Como se o aluno fosse uma folha em branco na qual o professor vai imprimindo os conhecimentos necessários para o seu bom desenvolvimento.

Já para uma concepção de educação centrada no aluno, há uma tentativa de superar as relações de autoritarismo do professor, enquanto uma pedagogia não

²⁸ CID - Código Internacional de Doença, é a classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10. Informações retiradas do site: <http://www.cid10.com.br/>. Acesso: 08 de Fevereiro de 2015.

²⁹ O behaviorismo restringe seu estudo ao comportamento (*behavior*, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. O método dessa corrente de psicologia privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos (ARANHA, 2006, p. 257).

diretivist, atribuindo ao aluno à centralidade do processo. Porém, Becker (2012) anuncia que há problemas nessa concepção quando,

[...] atribui-se ao aluno qualidades que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e número de informações devidamente organizadas (BECKER, 2012, p.10).

Esse modelo educativo tem sua fundamentação na psicologia da Gestalt³⁰ e nos mentores da escola nova. Seus representantes se opunham à concepção empirista de educação, a qual se fundamenta no exercício da repetição e da memorização de conteúdos. Nesse processo, colocam a importância de haver um esforço dos alunos em compreender o que está sendo ensinado, através de seus sentidos e de sua própria experiência com o objeto de forma a priori, que levam os sujeitos ao amadurecimento. Segundo Becker (2012), “Podemos dizer que aprioristas são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidades de conhecimento são dadas na bagagem hereditária: de forma inata ou submetida ao processo maturacional” (BECKER, 2012, p 15).

Em relação à bagagem hereditária, muitos processos de fracasso escolar estão justificados a partir desses déficits hereditários. Becker (2012) chama atenção para onde mais facilmente os professores associam esses déficits:

Entre os miseráveis, os mal nutridos, os pobres, os marginalizados... Está, aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que marginalização econômico-social e “déficit” cognitivo são sinônimos. A criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta. Trata-se, aqui, de acordo com o apriorismo, de “déficit” herdado; epistemologicamente (BECKER, 2012, p. 40).

Tal epistemologia legitima muitas ações de professores, por mais que, em muitos casos, nem tenham compreensão dessa reflexão.

Nesse mesmo processo, emerge a ideia de uma pedagogia pragmática, a qual se “opõe-se a toda à filosofia e ao conhecimento contemplativo, puramente

³⁰ A fenomenologia serviu de fundamentos para a Gestalt ou Psicologia da Forma [...]. Estes psicólogos a tendência empirista, dominante no seu tempo, segundo a qual as ideias resultam da associação de percepções, e estas, por sua vez, seriam formadas pelas sensações. (ARANHA, 2006, p. 260).

teórico. É anti-intelectualista, privilegiando a prática e a experiência” (ARANHA, 2006, p. 260).

Essa pedagogia tem enquanto fundamento dar ao aluno condições para que ele, mediante a experiência, desenvolva o processo de aprendizagem, o professor por sua vez é um ‘facilitador’ do seu desenvolvimento. Para Becker (2012, 39) “O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele”.

O pedagogo e filósofo central desta epistemologia é John Dewey (1859-1952), o qual, segundo Aranha (2006):

[...] queria preparar os alunos para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência em democracia. A escola seria o instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizadora da educação de equalizar as oportunidades (ARANHA, 2006, p. 262)

Ainda conforme Aranha (2006, p. 263) analisa, criticamente, a educação liberal defendida por Dewey:

[...] na sua pedagogia é reforçada a adaptação do aluno à sociedade, que, como tal, não é questionada em momento algum. Trata-se de uma teoria que representa plenamente os ideais liberais, sem colocar em xeque os valores burgueses (ARANHA, 2006, p. 263).

Nesse sentido, a escola pública cumpre o seu papel de difundir, amplamente, a visão social de mundo burguês, na medida em que cumpre a função de ajustar, moldar, adaptar os indivíduos à ordem social estabelecida. Segundo Saviani (1985), a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado, na qual essa ideologia tem sua existência na materialidade e cumpre o papel de regular e manter a visão social de mundo dominante.

Saviani (1985) também discute essas questões quando coloca que a escola, no modo de produção capitalista, se propõe enquanto um sistema de correção da marginalidade social.

Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitam mutuamente e se respeitam na sua individualidade específica (SAVIANI, 1985, p. 12).

Observa-se que há uma preocupação com a aceitação e adaptação das diferentes realidades impostas pelos sujeitos que ocupam a escola, como na fala do entrevistado 3, quando diz:

Tem aluno que não sabe nada e pergunta se pode ir no quadro, pode! Mas o fulaninho não sabe! Tem que saber mediar aquela situação, ter jogo de cintura. Não, não, mas ela sabe sim, deixa ela ir no quadro. Tem que ter uma relação de carinho para a coisa fluir(Entrevistado 3).

O professor preocupa-se em colocar todos em 'pé de igualdade' e ainda afirma que, caso o contrário, estaria agindo de forma preconceituosa, como na seguinte passagem

Elas vão ao quadro igual, no quadro eu ajudo, elas ficam faceiras. Contribuem como todos os outros não têm diferença nenhuma, porque senão seria bullying, a gente fazer diferença (Entrevistado 3).

Porém, observa-se é que a uma exigência por parte dos professores de adequarem todos os seus alunos em uma relação harmônica para o desenvolvimento do conjunto social, com a qual a escola, assume esse compromisso. Mediante análise feita, há uma falsa harmonia e uma falsa relação de oportunidade. O que está em jogo é adaptar estes sujeitos às necessidades do modelo de sociedade.

Também foi possível de ser analisada a questão de que a escola cumpre, na sua totalidade, a função de corrigir as marginalidades que a sociedade (a família em especial) não conseguiu. O entrevistado 2 afirma que, na atual conjuntura, a escola também não está conseguindo cumprir esse papel "Acho que os problemas que existem é porque a educação falhou, ou a educação do pai e da mãe, ou a educação da escola" (Entrevistado 2). O que pode ser analisado a partir dessas falas, é que há uma preocupação em colocar todos os alunos em contato com as possibilidades de aprendizagem, utilizar-se da experiência. O que fica em dúvida é como esses sujeitos, frente a esse modelo de educação, por si só, conseguiram superar suas dificuldades e, então, apropriar-se do processo de alfabetização. Há uma presença forte do espontaneísmo, como nesta fala do entrevistado3:

Eles leem historinhas, a gente faz a hora do conto, eles leem para os coleguinhas. Cada um vai lá e lê se quiser, eu deixo eles muito a vontade. Acho muito importante ler e contar historinhas (Entrevistado 3).

Saviani (1985) corrobora na discussão quando indica que:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1985, p. 12-13).

Saviani (1985) discute que, no Brasil, o ideário escolanovista foi amplamente difundido, fundamentando, fortemente, as escolas e as práticas dos professores, complementa ainda, que essa influência, do não diretivismo das práticas esvaziadas de conteúdo, utilização exacerbada do espontaneísmo, de um modismo de métodos ditos inovadores, trouxe aspectos muito mais negativos que positivos para os processos educativos.

[...] uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1985, p. 14).

A Educação do Campo se encontra nesse bojo, já que há, por parte das instituições e de seus professores, uma compreensão de que a escola pública é um espaço de sociabilidade e aprendizagem da vida prática e a construção do conhecimento passa a ser secundária. Em especial, a escola pública será responsável por introduzir conhecimentos básicos e necessários, já que os professores consideram que, na atual conjuntura, têm sido muito mais responsáveis por 'corrigir', 'construir valores' para a vida 'marginal' de seus alunos, a qual os familiares, a vida no campo, não estão oportunizando para esses sujeitos. Nesse sentido, não há uma valorização do conhecimento vivenciado pelos estudantes, em seu cotidiano, a construção do conhecimento será mediatizada pela observação, a partir do que a escola julga ser importante de ser ensinado e esse processo de aprendizagem se dará por intermédio do contato sensorial. Segundo Becker (2012):

O conhecimento aparece aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre a sua origem. A prática é recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de suas condições prévias. Os questionamentos, se existem, terminam por aí. Trata-se de uma concepção estática, empirista do conhecimento (BECKER, 2012, p.36).

O que se contata é que há um esvaziamento sobre o papel social da escola pública, para as classes populares, enquanto um espaço de oportunidade e de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Assim como na resposta do entrevistado 1, “escola é a socialização e o aprendizado de viver em sociedade de botar em prática”. Para este professor a escola apresenta-se muito mais como um espaço de sociabilidade e, ainda, de que é responsável pelos ensinamentos da vida prática.

O entrevistado 3, para o questionamento sobre o papel da escola, afirma que,

É importante em tudo, nas escolhas que a gente vai fazer na vida a educação tem um papel fundamental. Nas escolhas da vida, pra ti ser mais feliz, para ti escolher um político que vai dirigir a tua cidade, o teu país, em tudo. Acho que a política é fundamental na vida do ser humano (Entrevistado 3).

Este professor aponta a importância da política na vida dos sujeitos, porém, está muito mais associada ao exercício da cidadania.

Já o entrevistado 2, coloca que, para alguns, talvez a escola fosse a única oportunidade de conviver com diferentes pessoas. E reafirma a importância da formação para a cidadania,

Formar bons cidadãos, formar cidadãos de bem. Que saibam discernir as coisas boas das coisas ruins, que tenha ética. Acho que a escola contribui para isso. A pequena parte que eu tenho é essa, formar cidadãos de bem (Entrevistado 2).

Ainda, verifica-se que os professores têm dificuldade de responder essas questões em relação aos fins da educação, perguntas essas que fazem parte não só do seu fazer pedagógico, mas de suas reflexões enquanto um intelectual da educação. Como se pode verificar em respostas vagas como essas: “Pergunta difícil, pois é, tenho que pensar para responder isso” (Entrevistado 1) ou ainda, “Tem

um papel fundamental a educação” (Entrevistado 3). E estas respostas acabam por ficar em aberto.

Em suma, para os três professores pesquisados, o papel da escola pública, em especial o processo de alfabetização, está muito mais associado a um espaço de sociabilidade, de aprendizagem de ‘valores’ e de convivência com as diferenças. Há uma preocupação de ensinar para exercer a cidadania, porém, muito mais em uma relação de adequação aos moldes de vida das relações capitalistas.

Os professores pesquisados relacionam, em vários momentos de suas entrevistas, a importância da educação para a cidadania e o quanto o processo de alfabetização contribuiu para o exercício de uma cidadania, na concepção liberal. A partir do exposto, discutiram-se quais são as implicações desse debate.

Pode-se dizer que esse discurso, assumido pelos professores, faz parte do senso comum, discutir a cidadania relacionando com o alfabetismo ou o analfabetismo. A partir desse ponto de vista, o domínio da leitura e da escrita, excluiria ou não, os sujeitos do exercício da cidadania. Uma vez que aqueles, os sujeitos alfabetizados, possuiriam uma ação consciente, capazes de exercer e serem responsáveis pela sua cidadania. Segundo Soares (2010, p. 55), concepções como essas “ocultam os reais determinantes não só da exclusão da cidadania, mas também da construção da cidadania”.

Afirmativas como essas acabam por mascarar as causas reais desses fatos de exclusão dos sujeitos, ao exercício de sua cidadania em seu sentido pleno. Essas relações estão condicionadas, diretamente, às vidas materiais dos sujeitos, bem como o poder da ideologia burguesa, que acabam por reproduzirem os mecanismos de alienação e opressão da divisão social do trabalho que produzem a divisão de classe, o não acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Segundo Soares (2011)

Na verdade, a exclusão do agir e do participar politicamente, longe de ser o produto de uma ‘ignorância’ causada pelo analfabetismo, pelo não acesso à leitura e à escrita, é produto das inequidades sociais que, elas sim, impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sócias, civis e políticos que constituem a cidadania (SOARES, 2011, p. 56).

Portanto, é preciso fugir de uma interpretação simplista da cidadania, mas, sim, compreender todo o conjunto da realidade, que condiciona o exercício da

cidadania em uma sociedade a qual não se pode julgar democrática, que prime por direitos, socialmente iguais a todos, desde a esfera econômica, política e social.

A alfabetização, por sua vez, contribuirá para o exercício da cidadania na medida em que se incorpora a outras lutas pelo direito, além de

[...] fundamentalmente, por intermédio da prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares, expressões de uma cidadania em construção, pois evidenciam o povo participando, lutando por seus direitos sociais, civis e políticos, agindo como sujeito histórico, fazendo-se cidadão (SOARES, 2011, p. 56).

A alfabetização, e todo o processo escolar, na medida em que busca desvelar a realidade e intervir de forma crítica na construção desses sujeitos, pode contribuir junto com os sujeitos, nos processos de intervenção da realidade. Pode, dessa forma, contribuir para a construção da cidadania em seu sentido amplo, político e de classe.

Verifica-se que, de uma forma geral, a concepção de conhecimento e a função social dessa para os sujeitos está associada, para os pesquisados, numa relação de ‘conhecer’ e experienciar o objeto de estudo. Pode-se identificar esta afirmativa quando perguntado a um dos professores a importância da alfabetização no processo da construção do conhecimento. O entrevistado 1 salienta que

Alfabetização é *conhecer* é estar aberto para o mundo, [...] a alfabetização tá nessa parte que eles vão conhecer o livro e vão poder ler, vão poder conhecer, vão procurar com as próprias pernas (Entrevistado 1).

O conhecimento é visto como o ‘saber’ que vem da experiência individual, que se transmite através do contato com o objeto, no seu sentido sensorial.

A crítica que pode ser feita a respeito dessa concepção de conhecimento que se encontra nos discursos dos professores é a de que o conhecimento não é visto enquanto um processo de construção, mas, sim, como algo determinado e passivo.

Em uma das observações em sala de aula, verificou-se que o professor, ao trabalhar o dia da consciência negra, trouxe a temática isolada à luta do povo negro, focou o seu trabalho, principalmente, na imagem de Zumbi dos Palmares, sem aprofundar o contexto histórico, as contradições que ali estavam colocadas e, ainda, a luta dos sujeitos pela liberdade, pela construção de outra forma de sociabilidade e não só pelo fim da escravidão, mas, como até hoje pela garantia de direitos. Os

alunos buscaram interferir para contribuir ou, até mesmo, interrogar o professor para o que estava sendo apresentado, mas ele não abria espaço para o diálogo. Aparentemente, estava mais preocupado em vencer o conteúdo como havia se proposto para aquela aula. Percebe-se, ainda, essa questão em uma das entrevistas, quando o professor 2 expressa que

[...] muitas coisas tu percebe que tu poderia ter explorado mais, certas coisas tu fez, mais não fez aquele aprofundamento, talvez por medo do comportamento dos alunos, talvez por medo da perda desse domínio de sala de aula, daquilo que tu querias chegar ao final (Entrevistado 2).

Segundo Becker (2012):

Afirmamos, aqui, que a sala de aula proíbe, pela sua própria configuração e organização, o livre exercício da linguagem; obstrui, bloqueia, portanto, o processo de desenvolvimento do conhecimento. [...] A proibição da fala do aluno, para legitimar a fala unilateral do professor e, sobretudo, o silêncio deste sobre determinados assuntos traduzidos pelos alunos, equivale à obstrução da própria dinâmica do processo de construção das estruturas do conhecimento e da produção do conhecimento-conteúdo (BECKER, 2012, p.51).

Ainda, em relação ao compromisso de cumprir com os conteúdos destinados para cada ano do ensino fundamental, um dos professores discute os inúmeros problemas que a escola vivencia em seu cotidiano e, ainda, toda a responsabilidade de cumprir com os conteúdos a serem ensinados:

Eu acho que a escola tá bem sobrecarregada porque está vindo cada vez alunos mais jovens, e, eu percebo que em alguns casos não vem esses valores de casa, esses valores estão sendo construindo pelos professores e nos que estamos ensinando os valores, ensinando a conviver um com o outro, respeitar o outro, pensar no outro antes de agir, que é uma coisa que eu falo para os meus alunos, não faz com o outro o que tu não quer o que façam contigo. Eu acho que a escola tá bem sobrecarregada com isso, a gente já tem toda a carga de conteúdos e ainda temos que trabalhar isso aí. (Entrevistado1)

Essas afirmativas reforçam a ideia de que tais conteúdos devem ser desenvolvidos, independente do próprio ritmo que os alunos vão impondo ou das necessidades que ali se apresentam, ainda reafirma que a escola tem tido desafios em construir valores com seus estudantes. Há uma necessidade de cumprir com o que, aparentemente, parece ser o objetivo a ser desenvolvido, não só enquanto conteúdo, mas enquanto forma.

Nesse processo de análise sobre a epistemologia do professor, o que se apresenta marcante é a ausência do papel político do professor, enquanto um militante de sua práxis. Ao assumir o compromisso com a educação dos sujeitos para além do capital, pensando a formação humana para a construção de outro projeto societário, que não tenha enquanto fundamento a exploração e a opressão dos povos do campo.

Os professores expressam a importância de educar para a cidadania, para as escolhas que seus alunos terão que fazer em sua vida adulta, até mesmo eles chegam a expressar a importância da política na vida dos sujeitos. O entrevistado 3 ressalta que a educação escolar na vida dos sujeitos é importante para

[...] escolhas da vida, pra ti ser mais feliz, para ti escolher um político que vai dirigir a tua cidade, o teu país, em tudo. Acho que a política é fundamental na vida do ser humano” (Entrevistado 3).

Porém, a política aqui descrita é limitada ao ato do voto, do exercício da cidadania, em uma concepção liberal.

Aqui se encontra um processo de consciência ingênua e alienada do papel social do professor, de modo geral, o professor tende a reproduzir as relações de subordinação ao sistema capitalista, a um empobrecimento das práticas educativas, e, pode-se dizer, ainda, de um quase desaparecimento do seu papel enquanto um trabalho intelectual de grande importância para a resistência e a mobilização contra as atuais formas hegemônicas.

Segundo Saviani (2012)

[...]para que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação. Ora, a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do pedagogo passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere (SAVIANI, 2012, p. 04).

O exame desse contexto seria compreender que, segundo Saviani (2012):

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI, 2012, p. 2).

Para isso, o professor necessita de ferramentas teóricas que o possibilitem compreender a realidade da escola pública, tendo como base os limites que hoje condicionam a organização da sociedade, bem como a compreensão da precariedade do trabalho docente. As construções de políticas públicas paliativas que mascaram os processos de avanços para as classes populares. Também a compreensão do papel da escola em uma sociedade de classe, bem como a possibilidade de um trabalho a partir da categoria de resistência, compreendendo, assim, o movimento da história e a centralidade dos sujeitos das classes populares no protagonismo da construção de novas relações sócias.

As bases teóricas-metodologias na formação de professores necessitam evidenciar as contradições da totalidade da sociedade e de suas implicações. Saviani (2012, p.7) alerta para a importância de rever os cursos de formação de professores e os programas de formação continuada, para um aprofundamento da história da sociedade, da educação e da própria formação do pedagogo, no intuito de embasar de forma profunda e radical a consciência crítica desses sujeitos e com uma formação técnica capaz de instrumentalizar o professor para os desafios de seu tempo.

Em síntese, pode-se analisar, a partir dos três professores alfabetizadores pesquisados, que em grande parte das entrevistas e das observações realizadas em sala de aula, o professor tem uma concepção de conhecimento, de epistemologia, a partir de uma pedagogia diretiva, empirista e liberal; com forte marca da psicologia comportamentalista e também com a presença da pedagogia não-diretivistista. Porém, os professores parecem não ter clareza da influência dessas correntes no desenvolver do seu trabalho, tais afirmativas não se apresentam no discurso dos professores de forma conceitual, foram construídas enquanto elemento de análise dessa dissertação.

4.3 Compreensões de campo e de Educação do Campo

Ao adentrar sobre as questões relevantes à compreensão da educação do campo e sobre a questão agrária, foi questionado aos professores sobre o que entendem sobre a educação do campo; qual o papel que a educação desempenha nos espaços rurais; como reconhecem a zona rural no contexto da totalidade da

sociedade e, ainda, sobre quais são as maiores problemáticas que hoje identificam nesse território.

Verifica-se, de uma forma geral, que os professores ainda não compreendem o processo de luta e de constituição da Educação do Campo enquanto um espaço de correlação de força. Não há um reconhecimento da construção de uma política pública a partir do protagonismo da luta organizada, enquanto um projeto alternativo, que se opõe ao modelo de desenvolvimento da vida no campo a partir da lógica capitalista. Também, não foi possível perceber um discernimento claro sobre as diferenças da educação realizada na cidade para a educação realizada no campo.

O que se apresenta nos discursos dos professores é de que, em geral, há uma mudança de nomenclatura, de Educação Rural para Educação do Campo, porém, ainda muito confusa. Como pode ser observado na fala do entrevistado 2:

Pra mim ele é bem confuso, eu faço aquela Escola da Terra, já participei de estudos com o Observatório, já participei de palestras, mas eu percebo que por enquanto ela está dando conta de fazer essa pergunta que tu me fez, de diferenciar, mas eu não entendo qual é a proposta, porque uma educação com significado que é muito utilizado isso é pra todos; esse respeito com o aluno isso é para todos; eu não entendo o que é específico da escola do campo. Que é talvez um planejamento diferenciado dos estudos que tu vai desenvolver com os alunos, isso eu ainda não cheguei ainda, não consigo perceber, acho que tudo o que está se tratando é isso às coisas com significado é certa diferenciação, mas de fundo parece que não diferencia (Entrevistado 2).

O entrevistado demonstra ter dificuldade em responder o que diferencia a educação realizada na cidade e a educação realizada no campo e ainda diz não compreender a especificidade da educação do campo.

Caldart (2012) corrobora ao demarcar o território da Educação do Campo ao dizer que:

A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural (FONEC, 04, 2012).

Portando, não se trata só de uma mudança de nomenclatura, mas representa uma luta histórica. Nesse sentido, não se fala de qualquer educação, mas, sim, daquela que vá ao encontro de interesses das classes populares do campo, que busca seus direitos historicamente negados, contrapondo-se a tudo aquilo que até

então a Educação Rural oferecia enquanto possibilidade de uma educação para os sujeitos do campo.

Os professores afirmam ter participado de diversas formações sobre a educação do campo e, a partir dessas, debatem a importância de trabalhar para a realidade e que o desenvolvimento dos processos pedagógicos tenha significado para seus alunos. Porém, apontam que essas questões, de um trabalho voltado para a realidade, não parecem serem os elementos de fundo da compreensão do debate da educação do campo. Uma vez que, segundo os professores, esses elementos devem perpassar todos os processos educativos, tanto quanto a educação realizada no campo como na cidade.

Ao atentar sobre o trabalho pedagógico voltado para a realidade local, o que se verifica é que essa categoria é trabalhada de uma forma frágil e superficial, como na fala do Entrevistado1:

Educação do Campo é trabalhar estes contextos que existem aqui na nossa realidade, a realidade que a gente vive e que está inserida dentro da escola. Eu percebo que aqui na escola tem, porque, por exemplo, a gente tem o projeto Mais Educação, tem os meninos que estão na horta, que tem os canteiros sustentáveis, que é o nome do projeto, vem muito a perguntar o que faz, o que usa (Entrevistado 1).

A articulação do trabalho pedagógico com a realidade de vida dos sujeitos se apresenta em um contexto de distanciamento, do que a escola compreende enquanto conhecimento relevante a ser ensinado e aquilo que ultrapassa os muros da escola, todo o conhecimento que é desenvolvido no cotidiano desses sujeitos. Não há, por parte dos professores, um diagnóstico da realidade local, por esse motivo, se percebem limites, por parte dos professores, em compreender a realidade social que o cerca e, assim, há limites ao desenvolver, de fato, um trabalho profundo de investigação e desvelamento da realidade, a fim de dar elementos de análises para seus alunos, de forma crítica e propositiva.

Quando questionado como desenvolve o seu planejamento de aula a partir da realidade de seus alunos, o Entrevistado 1 responde que “eu trabalho isso principalmente na aula de ciências, como por exemplo uma vida mais tranquila, de redução de danos a natureza, saúde e sociedade”. O debate sobre a realidade se remete ao senso comum da vida do campo, o trabalho com a realidade no campo se apresenta enquanto um discurso ambientalista e frágil, por sua vez.

Sobre a questão agrária, o que se percebe é um debate sobre a questão 'ambiental' e não sobre todas as múltiplas implicações que cercam hoje os territórios rurais, não se percebe uma leitura ampliada da questão e de todos os mecanismos que hoje condicionam a vida dos sujeitos que vivem no campo, como, por exemplo, a ampliação dos espaços da monocultura, o esvaziamento da agricultura familiar, e todos os mecanismos que hoje desenvolvem o agronegócio.

O fato de os professores se manterem distantes da realidade da vida de seus alunos ou, até mesmo, não possuírem ferramentas teóricas de análise capazes de evidenciar as contradições que cercam, hoje, o desenvolvimento do campo, acabam por condicionarem a visão do professor, em relação ao aprofundamento das problemáticas que envolvem as relações de trabalho, as transformações que ocorrem tanto na formação geográfica destes territórios, como nas transformações sociais. Motivos como esses acabam por marginalizar a vinda da periferia para o campo, como resultado de que, na atualidade, os sujeitos que, por um tempo migrarão para as cidades em busca de uma vida melhor, hoje, procuram, no campo, a tentativa de construir uma vida mais digna.

Por esse motivo, a Educação do Campo é um projeto político de educação que se faz interagindo com o mundo do trabalho, rediscutindo a relação sociedade-natureza e ajudando a criar outros padrões culturais de uso social da terra que não sejam degradadoras da natureza e socialmente excludentes. Nesse sentido, o debate ambiental integra um debate mais amplo do que é a relação do homem com a natureza e esses com o mundo do trabalho.

Somente um professor, a partir de sua experiência individual de fracasso com empresas multinacionais de tabaco, e que apresenta uma análise um pouco mais abrangente, trazendo a importância do trabalho com os alimentos orgânicos (Agricultura Ecológica), da sua experiência atual enquanto agricultora familiar, hoje compreende a importância da produção de alimentos saudáveis e livres da exploração de organizações multinacionais.

Meu marido, meu pai um tempo plantaram fumo, mas a gente desistiu por conta que era muito trabalhoso, é uma vida escrava. [...] daí a gente entrou em um consenso, porque meu marido estava doente, mas ele não aceitava. De dizerem que ele tinha parado no pronto socorro com intoxicação de veneno, ele não aceitava isso de jeito nenhum. A sorte que faltou mão de obra na época, só eu e ele estávamos no final das contas trabalhando, e aí a gente viu que não dava, porque ele teve até problema de coluna se descadeirou. Daí a gente resolveu parar. A gente ainda tem a

dívida pra traz, mas a gente tá pagando com a agricultura orgânica (Entrevistada 1).

Em relação à compreensão do professor sobre o desenvolvimento do campo e da cidade, esses territórios são vistos em uma relação dicotômica, não há uma compreensão de unidade na diversidade. A compressão de classe social se encontra esvaziada nas falas dos professores, bem como quando apresentam que, com a vinda da periferia para o campo, esse território foi perdendo a característica de campo por eles compreendido enquanto ‘moldes tradicionais’ ou ‘Colonial’ (espaço restritamente de cultivo e manejo da agricultura e da pecuária). Como na fala do entrevistado 2 “aqui tem gente bem humilde, aqui tem muito posseiro, muito misturado, muita gente que tá vindo da periferia, não é aquilo extremamente da colônia”

E ainda:

O pessoal da cidade tá migrando pra zona rural porque aqui é muito próximo e tem muito terreno te posse, que eles chamam de sítio até, que eles também merecem estar mais em contato com a natureza, isso faz uma mistura de cultura tão grande. Eu tenho percebido isso e os mais difíceis das turmas não são os que os pais nasceram aqui, são os que vem da cidade. (Entrevistado 2)

O campo, nesse sentido, não pode ser visto como algo linear e estático. A sociedade é movimento e as mudanças geográficas e especiais se encontram nessa dinâmica. O campo necessita ser visto enquanto um cenário de uma série de lutas, e de construção de movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é, ainda, um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas, mas que se encontram na relação de classe social (FERNANDES, 2006).

Ao questionar os professores sobre as oportunidades de uma vida digna no campo hoje, se isso seria possível, a entrevistada 3 responde que “A eu acho que não, teriam que sair daqui. Aqui é muito difícil, na cidade tem mais oportunidade”. Essa passagem reforça dos ideários do ruralismo pedagógico, ao qual coloca as

idades enquanto possibilidade de crescimento profissional e pessoal. O campo, na visão dessa professora, ainda, se apresenta como um lugar de atraso.

Do que foi possível ser analisado, há uma internalização bastante presente dos ideais da Educação Rural, fruto da forte presença do ruralismo pedagógico. Apesar de alguns professores serem moradores da zona rural e terem uma preocupação em trabalhar a realidade local a partir do pedagógico, o que se observa, a partir das análises nas entrevistas dos professores e na análise do projeto político pedagógico e no regimento da escola, é que não há um currículo voltado para a especificidade da educação rural, o que há são adaptações.

Compreende-se que há um esforço por partes dos professores na busca do entendimento do que hoje se propõe para a educação nos espaços rurais, mas o distanciamento da realidade local, a fim de dar elementos para a construção de um bom diagnóstico. Juntamente com a fragilidade de ferramentas teóricas capazes de interpretar essa realidade, acabam por interferir, de forma negativa, as possibilidades desses professores de intervirem a partir de uma consciência crítica e propositiva nesses espaços.

Essas questões também interferem na compreensão desses sujeitos sobre a formação da classe trabalhadora e as atuais transformações do mundo do trabalho e do território camponês.

Pode-se dizer de uma forma geral, que a formação inicial e continuada, sobre a especificidade da Educação do Campo, ainda não está dando conta de construir elementos propositivos de análises a esses sujeitos, no intuito de olhar para esses espaços de forma a construir uma análise crítica da realidade e de vislumbrar possibilidades para essa mesma realidade.

4.4 A compreensão de letramento e o domínio dos métodos de alfabetização

Em relação aos limites e às possibilidades dos professores no desenvolvimento do letramento na escola do campo, a análise feita é de que a concepção de letramento desenvolvida pelos professores pesquisados se compreende limitada, de forma funcional, e um conceito liberal, em seu sentido 'fraco'. Segundo Soares (2010), poderia se dizer restrito aos processos de aquisição do código escrito.

Soares (2010) afirma que o sentido fraco está associado:

[...] na perspectiva liberal, progressista, o alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sócias em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical 'revolucionária', as habilidades de leitura e escrita não são vistas como 'neutras', habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistos como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradição, padrões de poder presentes no contexto social – a versão forte (SOARES, 2010, 35).

Assim, essas afirmações foram embasadas a partir das observações em sala de aula e, principalmente, na análise das entrevistas. O conceito de alfabetização e letramento definidos pelos professores foi:

Na verdade as crianças convivem com as letras desde pequenininhos, eles reconhecem as letras reconhecem a embalagem da Coca-Cola, eles podem não saber ler, mas eles sabem que é a Coca-Cola, eles podem não dominar toda a escrita, mas eles sabem que ali tá escrito Coca-Cola. Isso é o convive deles com as letras que eles trazem de casa aí a gente pode usar esse processo do letramento para alfabetizar. Na verdade tem teses que diz que não existe alfabetização sem letramento e nem letramento sem alfabetização juntos (Entrevistada 1).

Letramento pelo que entendo é o uso que se faz do teu saber. Teu um pessoal que até tá dizendo que diferencia alfabetização de letramento, mas não sei por que, talvez até pelas minhas leituras de Paulo Freire, pra mim alfabetização e letramento são sinônimas, nunca se aprende alfabetização sem letramento eu acho que é uma palavra nova que tá em alta, mas tudo bem, mas pra mim a alfabetização já estava dentro do letramento, como que eu vou alfabetizar sem o letramento? É tu te apropriar e usar, é na apropriação tu já entende. Eu acho que é por aí (Entrevistada 2).

Toda a criança quando entra na escola ela já é letrada. Ela sabe que aquela letra significa alguma coisa, ela vê um cartaz na rua, um letreiro no ônibus ela sabe que aquilo tem algum significado. Ela vem para a escola hoje em dia, para o pré, já sabendo fazer o 'nomezinho' dela, que aquelas letras, que o M tem um significado, que o A tem um significado, já é letrada. E a alfabetização é todo um contexto do que aquelas palavras significam. [...] a alfabetização tem todo um contexto social, todo um significado. Já o letramento é uma coisa assim que tu sabe as palavras mas é uma coisa solta. Eu acho que é essa diferença (Entrevistada 3).

O letramento anunciado pelos professores se compreende enquanto uma ferramenta de associação entre o símbolo/signos (imagem) ao código escrito, esta noção de letramento se apresenta nas falas dos entrevistados 1 e 3: “as crianças convivem com as letras desde pequenininhos, eles reconhecem as letras reconhecem a embalagem da Coca-Cola, eles podem não saber ler, mas eles

sabem que é a Coca-Cola” ou ainda “Ela sabe que aquela letra significa alguma coisa, ela vê um cartaz na rua, um letreiro no ônibus ela sabe que aquilo tem algum significado”. Passagens como essas revelam o letramento em um sentido restrito, ao conhecimento de todas as formas de signos que se encontram na sociedade, que se utilizam da leitura e da escrita.

O entrevistado 2 aprofunda a noção de letramento quando associa o fenômeno do letramento ao ‘uso dos saberes’. Ainda afirma, ao dizer que, a partir de suas leituras de Paulo Freire, não consegue ver letramento e alfabetização de forma separada. Afirma que ambas, em seu entendimento, se compreendem enquanto sinônimas. Expressa que a palavra letramento é uma palavra nova, que está em ‘alta’, mas que, para ele, o letramento sempre esteve presente no processo de alfabetização. Portanto, resgata-se, em Freire e Macedo (1990), o sentido crítico para o processo de alfabetização, a qual ultrapassa o simples conceito de codificação e decodificação dos signos linguísticos.

Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encarar-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 12).

Compreender o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva freireana é um ‘ir além’, colocar a alfabetização e o letramento em uma relação dialética, da qual o sujeito professor busca, na realidade social, os elementos para a construção de processo de alfabetização que tenham enquanto horizonte a transformação social dos sujeitos que integram a escola pública do campo.

Os professores consideram de que não existem sujeitos iletrados. Tal afirmação vai ao encontro do que Tfouni (1995, p.23) dialoga, ao dizer que

[...]nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivale ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio histórico, o que existe, de fato, nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que, com isso, se pressuponha sua “inexistência (TFOUNI, 1995, p. 23).

O que se pode compreender é que, dos três pesquisados, dois se utilizam do letramento como uma ferramenta metodológica para o processo de alfabetização, o letramento não é incorporado enquanto uma categoria conceitual. O letramento se

apresenta como um recurso pedagógico para uma melhor apropriação da leitura da escrita, mas somente para a apropriação do código. Nesse sentido, o letramento tem uma relação mecânica da aquisição, da técnica. A utilização do letramento não se dá na ampliação da visão social de mundo dos sujeitos, na leitura da palavra e do mundo, não é compreendido enquanto diálogo, problematização e reflexão do processo de alfabetização.

Os professores também definem como utilizam o letramento em sala de aula

Através dos livros mostrando que tem textos, letras, histórias porque todo o texto que a gente lê pra eles, a gente mostra a curiosidade que eles têm de perguntar certas coisas, até o que eles trazem de casa, como algo escrito um objeto, daí a gente pergunta o que tá escrito, a gente utiliza cartazes. Tudo o que eu trabalho como filmes, com recortes, com desenhos, a gente trabalha com as palavras, já trabalhei muito com rótulos para eles ficarem bem familiarizados para mudar a ideia de que eles não sabem, a gente mostra que muita coisa eles já sabem (Entrevista 1).

Acredito que eu trabalho muito pouco ainda, eu tento dar um significado para as coisas, tipo a gente trabalhou o alfabeto com a relação dos animais selvagem que eles amam, trabalhamos pequenos textos do Aurelinho, que é um livrinho que vem agora tão bonito. Então claro, existe um letramento existe um conhecimento para que eles. Faz uma escrita de bilhete. Uma função mais social eu ainda não, não consegui fazer isso com eles ainda, mas acho que isso é uma cobrança que eu tenho que fazer comigo mesma, desde o planejamento colocar essas coisas. Não quero me justificar, mas eu os encontrei tão defasados na escrita que eu queria sistematizar muito, até eles terem um domínio maior da escrita, e essa função ficou muito a desejar (Entrevistado 2).

Eu faço muita leitura, muita interpretação de texto, trabalho muito com gravuras, desenhos, parto muito da realidade daqui da colônia, trabalho muito com livrinhos de histórias, muito com literatura. Eles adoram. Parto bem da interpretação de texto (Entrevistado 3).

As respostas dos professores, em relação de como utilizam do letramento em sala de aula, reforçam a compreensão do letramento enquanto uma ferramenta para o auxílio do desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita.

Ao ser perguntado para o entrevistado 3 se ele julgava ser importante trabalhar com o letramento nas práticas pedagógicas que desenvolve, afirma que “Pra ser sincera, eu acho que não”.

Os professores, ao serem perguntados sobre os métodos e metodologias que utilizam para o seu trabalho em sala de aula, mostram ter certa dificuldade em identificar qual abordagem teórica metodológica realizam. Como em uma das respostas:

Eu não descobri o que é esse método de alfabetização até hoje, eu estou na faculdade menina, mas isso é uma confusão na minha cabeça. Não sei se é um método ou não, mas eu apresento a letra, depois mostro a família silábica, aí pelo som, qual é o som que eles reconhecem, quais são as palavras que eles conhecem a partir daquele som inicial, sempre vou utilizando o desenho ao lado da palavra para eles familiarizarem. Eu parto da letra e da família silábica (Entrevistado 1).

Pois eh, dai tu não te prende em só um mas eu acho que eu tendo para o método silábico, eu ainda fico muito preza no silábico, eu do a letra do a sílaba acredito muito nisso, quando eles começam a aprender as silabas os sons dai desencadeia todo o aprendizado deles, eu ainda não sei trabalhar de outro jeito(Entrevistado 2).

Os professores se utilizam, principalmente, dos métodos sintéticos que estabelecem uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita, através do aprendizado de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Em especial, utilizam, principalmente, o método silábico. Em um dos professores, a partir das observações em sala de aula, foi possível de reconhecer alguns elementos dos métodos analíticos, como o método da palavração.

Em outra passagem, a professora faz a crítica aos métodos sintéticos, da associação e memorização de palavras descontextualizadas. Aponta para a relação entre a sua atuação profissional e a sua vivência enquanto estudante. Saviani (2012) afirma que muitos professores assumem, em sua postura profissional, um reflexo baseado em sua atuação enquanto estudante, já que pressupõem que todo o professor já possui uma larga experiência na vida escolar. O entrevistado 2 relata a importância de trabalhar aspectos dos métodos ditos 'tradicionais', o que julga ser imprescindível no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização já é isso, tu não vai ensinar a Eva viu a uva, claro que às vezes a gente é muito prezo na forma como fomos educados na nossa escola, então vai surgir coisas aí que tu vai ter que dar conta como, um símbolo, uma letra, fazer a família silábica, fazer bastante palavrinhas, também faz parte do aprendizado das crianças, eu entendo que muitas vezes lá mesmo na faculdade te dizem que tu não poderia repetir, mas muitas vezes a receptação é um caminho e tanto para a aprendizagem" (Entrevistado 2).

A predominância da utilização do método silábico corresponde à forte influência da concepção de aprendizagem empirista, com sua fundamentação na psicologia comportamentalista, a presença do behaviorista, concepção baseada no estímulo-resposta.

Há uma grande confusão a respeito dos métodos de alfabetização. Não há conhecimento rigoroso, por parte dos professores, sobre eles. O que parece prevalecer é a mistura dos métodos, sem conhecimento sobre e sem critérios de utilização.

Portanto, a compreensão e a prática de letramento desenvolvido pelos professores pesquisados se relacionam a uma concepção funcional e liberal de sua utilização, em seu 'sentido fraco' e restrito, o que, mais uma vez, leva ao questionamento do processo formativo dos mesmos.

Evidencia-se que um dos três professores pesquisados, através de suas leituras e intervenções, tende a problematizar o processo de alfabetização e, por consequência, ampliar a concepção de letramento, tornando o letramento não só uma ferramenta metodológica, mas uma concepção de ensino/aprendizagem, enquanto uma possibilidade do desenvolvimento de um processo educativo problematizador e crítico-reflexivo.

5CONSIDERAÇÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE LETRAMENTO NO SEU SENTIDO FORTE/RADICAL A PARTIR DO ESTUDO DE CASO

No estudo realizado, a centralidade foi a de analisar criticamente a concepção e prática do letramento dos professores alfabetizadores das escolas no campo, a partir de suas possibilidades e limites na utilização do letramento, no seu sentido forte/radical, nos processos de alfabetização, enquanto ferramenta para uma educação como prática da liberdade. O que foi possível de ser constatado é de que os professores utilizam e compreendem o letramento enquanto uma ferramenta de auxílio, um recurso metodológico para o desenvolvimento do processo de alfabetização, porém, restrito a uma boa habilidade com o código escrito. O letramento está associado a uma dimensão muito mais individual/fraca, enquanto uma capacidade de instrumentalizar o sujeito para as exigências da leitura e da escrita para as decorrentes transformações do mundo do trabalho que necessita, cada vez mais, de um sujeito polivalente.

A dimensão social/forte/radical, que possibilita a relação da leitura e da escrita como uma leitura crítica do mundo se apresenta, ainda, de forma muito singela. Já que essa dimensão do letramento não é a dimensão assumida pelo Estado, pois o letramento, em seu sentido fraco, representa os fins da educação em uma concepção liberal e pragmática.

Não há, na escola pesquisada, uma compreensão do letramento enquanto uma possibilidade de aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, compreender a sua intencionalidade pedagógica, enquanto mediação para o diálogo e a problematização, para a formação da consciência crítica. O letramento, nessa perspectiva, assume o caráter de possibilitar a ampliação da visão social de mundo, de todos os sujeitos que compreendem a totalidade da escola.

O que se buscou refletir é que a dimensão social/forte/radical do letramento incorpora a dimensão individual/fraca, uma vez que se torna indispensável que os sujeitos se apropriem do domínio da escrita e da leitura de forma aprofundada, a fim de possibilitar que os mesmos possuam as condições de interpretar, de forma consciente e autônoma, a realidade, na medida em que buscam desvelar e anunciar novas possibilidades. Ainda, com as atuais configurações da conjuntura educacional, que cada vez mais reforça os interesses do capital, questiona-se até

que ponto o letramento em seu sentido fraco, vem sendo trabalhado enquanto uma possibilidade de aprofundar a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que é crescente o número de analfabetos funcionais no Brasil.

O que se percebe é um esforço dos professores em refletir e construir processos de alfabetização voltados ao contexto social, porém há um esvaziamento da concepção política da educação, parece haver uma relação de uma possível neutralidade entre o processo de alfabetização/letramento e o contexto social.

A fragilidade teórica metodológica dos professores em compreender o processo de alfabetização, enquanto o desenvolvimento não só da leitura e da escrita, da apropriação da técnica, mas, também, como construção da leitura de mundo e da realidade social, tem forte ligação com o processo de despolitização, o que foi possível de ser analisado através das entrevistas. Processo que é resultante de um histórico encobrimento ideológico que não desvela a realidade e nem aprofunda a importância do papel de intelectual do pedagogo.

O professor não se percebe enquanto um formador, em seu sentido amplo, enquanto 'intelectual orgânico', não compreende o papel político da educação na sociedade, dessa forma, não consegue associar o desenvolvimento de seu trabalho articulado com um projeto societário. Pode-se dizer que, ao assumir o letramento em seu sentido forte/radical, o professor faz uma escolha política, vinculada a um projeto popular, que compreende o uso da leitura e da escrita com uma postura de classe, com uma diretividade. O letramento, nesse sentido, possibilita ler a realidade e intervir nela de forma consciente.

A formação da consciência desses sujeitos, que se compreende não ser linear e permite recuos e avanços, necessita a superação da consciência ingênua ou do senso comum na leitura do mundo. A partir do que foi dito, compreende-se que há um esvaziamento de espaços de formação política desses sujeitos, com um direcionamento crítico. Com isso, os professores não se compreendem enquanto articuladores dos interesses de classe, uma vez que, a partir dos sujeitos pesquisados, não participam, de forma orgânica, de algum tipo de organização ou movimento popular. Os espaços de formação, em sua maioria, se restringem à universidade e aos cursos que são oferecidos pelas secretarias de educação para as escolas.

O debate da consciência de classe, por sua vez, resulta da articulação da vida objetiva, das bases materiais, isto é, das relações sociais de produção e das

experiências sociais, políticas e culturais vividas por cada sujeito, de uma forma complexa, totalizadora e não linear entre esses elementos. É por intermédio da práxis que será possível a construção da elevação das relações sociais, enquanto uma visão social de mundo, uma utopia, a fim de transformar radicalmente a sociedade.

O que se evidencia é a necessidade da construção de outro projeto de formação para esses sujeitos, o qual possibilite desenvolver, a partir das experiências de vida, com o apoio do conhecimento científico, a consciência de classe, crítica, com vistas à superação da consciência ingênua, alienada, fruto do modo capitalista de produção da existência.

A fundamentação epistemológica desses sujeitos se apresenta a partir de um conjunto de concepções, uma mescla de fundamentações, principalmente, em uma direção liberal de educação, empirista, com marcas do positivismo e da pedagogia comportamentalista e, também, pela forte presença da educação não-diretivist, que indica, pelo menos, a presença de certo pragmatismo. Os professores apresentam uma visão limitada no domínio teórico dos métodos de alfabetização. Apresenta-se um mosaico de diferentes métodos, mas com pouco entendimento conceitual de cada um.

Portanto, vale refletir os processos que constituem a formação epistemológica destes professores, tendo em vista que estes sujeitos vivenciam processos de formação, tanto inicial como continuada, oferecidas pelas universidades. O que possibilita questionar a formação que recebem nos cursos de formação de professores. Pelo que se constatou no processo de pesquisa, pode-se dizer que a formação dos professores se encontra em um território de disputa, por diferentes ideários educativos, sem que estes se explicitem, para que o discernimento teórico dos professores possa ser aprimorado.

Percebeu-se, também, que há limite no entendimento de campo, no que diz respeito aos modelos de desenvolvimento e as problemáticas decorrentes. Assim como se constatou que não há um currículo voltado para a especificidade da Educação do Campo. Ainda que dos três professores pesquisados, dois morem no campo, as concepções dessa educação não estão claras para todos, uma vez que aparecem de forma ainda limitada e fragmentada, assim como a intencionalidade pedagógica ainda não contempla a totalidade da vida realmente existente no Campo. Os professores fazem um esforço, mas não possuem ferramentas teóricas

que lhes permitam pensar o mundo, enquanto seres de transformação também da sociedade.

O entendimento sobre a totalidade da concepção de Educação do Campo, por sua vez, se encontra frágil. Os professores têm dificuldades em expressar os fins dessa educação, o que demonstra a fragilidade, também, por parte das universidades e dos cursos de formação continuada em construir, junto com esses sujeitos, outro entendimento do papel da educação.

Compreendendo que a materialidade condiciona o desenvolvimento da consciência e que, na atualidade, a partir da hegemonia capitalista estabelecida, condiciona as possibilidades de desenvolvimento profissional, econômico, político, cultural, social e intelectual dos sujeitos, fica o questionamento: se o trabalho é o fundante do ser social, sendo ele o princípio educativo, como professores e alunos podem compreender a lógica teórica metodológica da Educação do Campo, se o que hegemoniza a vida dos sujeitos está organicamente vinculado à ordem organizativa da agricultura capitalista, o agronegócio, uma vez que a educação do campo e as possibilidades do aprofundamento da formação do ser social são incompatíveis com este modelo de agricultura e de desenvolvimento da vida humana?

A partir do que aqui foi desenvolvido, afirma-se que, apesar da educação, sozinha, não definir a transformação, ela pode contribuir para a emancipação humana. E não são as particularidades do campo e da cidade que vão definir esse avanço da luta dos trabalhadores. A apropriação do conhecimento universal pelos trabalhadores é essencial nessa luta.

E, com isso, a educação, enquanto um dos instrumentos de ampliação da visão social de mundo evidencia a necessidade das escolas se pensarem e se organizarem enquanto um espaço de cooperação, articulador dos interesses de classe, de construção da coletividade e de diálogo com a comunidade escolar. Nesta direção, a escola se amplia e aprofunda o diagnóstico da realidade na mesma medida em que avança na qualidade da formação do contexto social que compõem a comunidade, buscando no seu interior uma relação de desvelamento e problematização das situações limites, indo além do senso comum.

Para tanto, o projeto político pedagógico e os conteúdos programáticos necessitam ser construídos coletivamente e estarem relacionados com a dimensão da vida realmente presente nas comunidades, buscando sempre aprofundar seus

conhecimentos de forma cada vez mais elaborada e complexa. O professor, por sua vez de modo consciente, necessita compreender a forma e o conteúdo que hoje estão em disputa na construção dos processos educativos, na correlação de forças existente na sociedade. Neste sentido, o engajamento nas lutas mais amplas, como a articulação na luta sindical, nos movimentos sociais populares e a procura pela ampliação do conhecimento da realidade, são aspectos que possibilitam grandes avanços.

Conclui-se tendo a certeza que se trata de um grande desafio compreender, hoje, a escola pública como um espaço de oportunidades de elevação da consciência das classes populares e também da utilização do letramento em seu sentido social/forte/radical. Compreender a escola como um espaço de oportunidades para a classe trabalhadora significa, também, que ela contribua nos processos de construção das lutas por maiores condições, tanto de estrutura física, como melhor remuneração para os educadores e tantas outras questões pendentes na realidade do sistema educacional. Mas, também, e fundamentalmente, que ela torne-se um espaço capaz de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade para a classe trabalhadora, a fim de avançar na leitura da realidade e na busca por novas oportunidades frente à realidade objetiva de forma crítica e autônoma e sem perder o horizonte de outra sociedade possível, na qual não exista a exploração do homem pelo homem.

Nesse sentido, a educação necessita ser um instrumento do processo de humanização e de contra hegemonia e o trabalho deve aparecer como princípio educativo, como visto em Frigotto (2010). Isso quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador como já se havia comentado, mas de maneira que possa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, compreender o trabalho como construção humana, parte ativa da vida. O trabalho, aqui, tem seu sentido ontológico; articulando à dimensão prática com a dimensão teórica, pensando à totalidade, de forma a contribuir na formação plena desses sujeitos.

Assim, se a educação crítica pretende proporcionar o avanço da consciência, não pode perder de vista o conflito, as diferenças, as contradições e o questionamento sobre a realidade. É a partir da compreensão crítica frente à realidade, do resgate do trabalho com o conhecimento, de uma prática feita com

base no diálogo e nas trocas, que a escola poderá contribuir para que os educandos superem a visão fragmentada da realidade, para que possam perceber o caráter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, se reconhecerem como sujeitos na construção de si mesmos e da realidade que, por não ser estática, está sempre em movimento.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jorge. **Estado, hegemonia, luta de classes e os dez meses do governo Lula**. In Crítica Social, nº 3, dezembro 2003.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de Pesquisa (64). Trad. Tina Amado. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel; **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudência. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

BELTRAME, Sônia; PALUDO, Conceição; SOUZA, Maria Antônia de (coordenadoras) **Proposta de projeto de estudo e pesquisa em educação. Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil**: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores - modalidade em rede. Capes/INEP, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de pesquisa (64). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1988.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALAZANS, Maria Julieta; CASTRO, Luis Felipe Meira de; SILVA, Helio R. S. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz. Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. Campo – Políticas Públicas – Educação. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete; Molina, Mônica Castagna; MUNARIM, Antonio; ROCHA, Eliene Novaes. **Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo**. In. **Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)**. Anais. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FROGOTTO, G (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONFERÊNCIA II. Nacional de Educação do Campo: Por uma política pública de educação do campo. Declaração Final. Luziânia GO, 2004.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DUARTE, Luiz Claudio. **Reflexões sobre o conceito marxiano de representação de classe**. Revista Trabalho Necessário. ano 10, nº 14 -2012

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O novo nome é agribusiness**. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Onomeeagribusiness.pdf>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Fernandes, Bernardo Mançano. **Reforma Agrária e modernização no campo**. In Terra Livre, nºs 11-12. São Paulo: AGB, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em 20 de Janeiro de 2014.

FONEC, **Fórum Nacional de Educação do Campo**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – Brasília, 15 a 17 de agosto 2012.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores**. Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf. Acessado em 03/05/14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação**. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3º ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GENTILI, Pablo. **Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais**. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3º ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GORENDER, Jacob. **A Natureza Do Desenvolvimento Capitalista No Campo Brasileiro: Gênese e desenvolvimento no capitalismo no campo brasileiro**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/enev/docs/genese.pdf>. Acesso em: 27 de Janeiro de 2014.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

IASI, Mauro Luis, **Ensaio Sobre Consciência e Emancipação**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IBGE. Censo Demográfico 1940-2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

IBGE. Censo Demográfico 2000, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Declaração Final. Por uma política pública de educação do campo, Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004.

KOLLING, Edegar; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação Básica do Campo**. N. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **Educação do MST**. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão Incluyente E Inclusão Excludente: A Nova Forma De Dualidade Estrutural Que Objetiva As Novas Relações Entre Educação E Trabalho**. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3º ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A oralidade e letramento**. In: *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol: I. 6º Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MST, **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação, nº 13 Edição Especial, 2005.

PALUDO, Conceição e VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para o Entendimento da Política Pública Social na Atualidade**. In: CUNHA, da Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abádia. *O Método Dialético na Perspectiva em Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck. **Desenvolvimento do Campo em Construção**. Ronda Alta: Ed. Unijuí, 2008.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulkeet al. *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador/UFBA, 2010. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educa_campo>. Acesso em: 08 março de 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – Técnica e tempo**. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade – entrevista com Milton Santos**. 2. ed., São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 9º edição. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra UENP Cornélio Procopio, em 8 de março de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3º ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SEABRA, Odete; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José.Corrêa. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. MG, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em 27 de Janeiro de 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 8º Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Disponível em:<<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2014.

TFOUNI, Leda Verediani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Anexos

Anexo A

Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Roteiro das entrevistas Semiestruturadas:

- 1) Por que você escolheu a profissão de professor? - Esta pergunta tem a finalidade de aprofundar a intenção da escolha profissional. Qual a teoria educacional e pedagógica que compreende a formação profissional deste sujeito.
- 2) Qual o papel da educação na sociedade em sua opinião? - Permitir refletir sobre o papel social da escola para o professor pesquisado. Quais são as finalidades da escola pública? - Pensando a escola enquanto espaço de possibilidades, quais são as análises feitas pelos professores em relação ao espaço escolar para com as classes populares.
- 3) Qual a diferença entre campo e cidade? – Nesta questão pretende-se compreender o entendimento em que o professor tem sobre o campo e a cidade, e o que cada um produz no interior da sociedade.
- 4) E o que você compreende por desenvolvimento agrário? – Qual é o direcionamento da agricultura na visão do professor, que tipo de desenvolvimento ele acredita ser necessário.
- 5) Qual o papel da educação nos espaços rurais do país? - Nesta questão e qual o papel que a educação desempenha as comunidades rurais como, por exemplo, a relação entre a escola e a comunidade.
- 6) E o que você entende por Educação do Campo? - Qual a teoria que embasa a compreensão de educação para os sujeitos que vivem no campo. Educação do Campo ou Educação Rural?
- 7) O que em sua opinião necessita ser melhorado na educação nos espaços rurais? Permite compreender quais as principais contradições e problemáticas que os professores das escolas do campo vivenciam.
- 8) Qual a importância da primeira etapa da alfabetização (que compete à pré-escola ao 5º ano) do ensino fundamental para os alunos?
- 9) O que entende por alfabetização?
- 10) O que entende por letramento?
- 11) Como você desenvolve o trabalho com o letramento em sala de aula?
- 12) Saberá me dizer por que de uns anos para cá se começou a utilizar o termo letramento para o processo de alfabetização?
- 13) Em sua opinião o letramento faz diferença no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, por quê?
- 14) Você participa de algum tipo de organização social além da escola? Como? Qual o envolvimento do professor nos espaços sociais.

Observações no contexto de sala de aula:

- 1) Observar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala.
- 2) Quais os métodos e metodologias utilizados pelos professores.
- 3) A relação professor /alunos.
- 4) O desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento.
- 5) E em especial em quais ocasiões o professor trabalha com o letramento no processo de ensino/aprendizagem.
- 6) Como se dão os espaços de diálogo.

Anexo B



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Filosofia e História da Educação



Prezados/as,

Venho, por intermédio deste, solicitar a sua colaboração para participar da pesquisa intitulada “Educação do Campo e o Letramento dos Professores: Na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas”, sob a orientação da Prof^aDr^a Conceição Paludo; vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Os dados coletados serão utilizados para a produção científica, que resultará na minha dissertação de mestrado em educação, na referida universidade, bem como em artigos e trabalhos científicos que dela derivam.

Ressalto que não serão divulgados os nomes dos participantes da pesquisa.

Reitero que sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de dados que auxiliarão na produção de conhecimentos na área da educação, através dos objetivos propostos.

Agradecemos a sua disponibilidade,

Pelotas, 24 de outubro de 2014.

Mestranda: Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

X

Conceição Paludo
Professora PPGE - FaE